



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**La enseñanza del español como L2 a
inmigrantes en centros de formación de
personas adultas de la provincia de Valencia.
Evolución y realidad de un modelo educativo e
integrador**

MARGARITA GRACIA SANZ

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Tutora: Susana Pastor Cesteros

Máster de español e inglés como SL/LE

Septiembre de 2019

Título del trabajo	La enseñanza del español como L2 a inmigrantes en centros de formación de personas adultas de la provincia de Valencia. Evolución y realidad de un modelo educativo e integrador
Máster	Español e inglés como lenguas extranjeras/ segundas lenguas
Autora	Margarita Gracia Sanz
Firma de la autora	
Tutora	Susana Pastor Cesteros
Visto bueno de la tutora	
Fecha de entrega	Septiembre de 2019

RESUMEN

Los Centros de Formación de Personas Adultas (CFPAs) enseñan español como segunda lengua (EL2) a inmigrantes desde hace décadas. Tras una intensa atención bibliográfica alrededor de 2000, los estudios sobre el tema posteriores a 2010 son escasos, así que el objetivo de este estudio es conocer su realidad actual para mejorar su enseñanza. Para ello, se empleó una metodología cualitativa mediante la que se encuestó y entrevistó a 19 miembros de equipos directivos, 21 profesores y 178 alumnos de 18 CFPAs públicos de Valencia y su área metropolitana, al tiempo que se observaron algunas clases. Tras analizar los resultados, se descubrió una demanda de horas de clase y de recursos, especialmente para la alfabetización en EL2, pero se advirtió también un gran compromiso de los profesionales de EL2 para inmigrantes, un alto grado de cooperación entre el alumnado y mucha creatividad para diseñar materiales didácticos. Se concluye que es necesario fomentar la formación del profesorado, sentar las bases de un currículum común de EL2 en CFPAs y mejorar las vías de comunicación entre escuelas, investigadores y organismos públicos.

PALABRAS CLAVE: Español como Segunda Lengua, inmigrantes, refugiados, inmigración, centros de adultos, integración.

ABSTRACT

Further Education or Adult Education Institutions have been teaching Spanish as a Second Language (SSL) in Spain for decades. After receiving an intense bibliographical attention around 2000, post-2010 research about the topic is scarce. Therefore, the aim of this paper is to become acquainted with their reality to improve the way they teach Spanish. To achieve it, a qualitative methodology was used, so 19 administration staff members, 21 teachers and 178 students from 18 state-managed adult education schools in Valencia and surrounding area were surveyed and interviewed, and some classes were observed as well. Result analysis revealed a demand for more class hours and resources was detected, especially to teach literacy to Spanish learners. However, it also detected the SSL teachers' great commitment, a high degree of cooperation among students and an impressive creativity to design teaching resources were also found. In conclusion, it is necessary to promote teacher training, establish the base of a common SSL teaching programme for adult education schools and to improve communication between schools, scholars and public education departments.

KEYWORDS: Spanish as a Second Language, immigrants, refugees, immigration, further education schools, adult education schools, integration.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, deseo agradecer a mi tutora, Susana Pastor Cesteros, su paciencia, sus atenciones y sus consejos para redactar el presente trabajo.

En segundo lugar, doy las gracias al alumnado, al profesorado y a los miembros del equipo directivo de todos los Centros de Formación de Personas Adultas que participaron en el presente estudio, sobre todo a Ana M^a Guzmán Llopis (directora del CFPA de Turís), Pep Albentosa (director del CFPA de Picassent), Cristina Vera Martínez y Elena Lorenzo Rodríguez (profesoras del CFPA de Alboraya), Santiago Tribaldos Tierno y Amparo Monar Climent (profesores del CFPA de Nazaret, en Valencia), Cristina González Mira (profesora del CFPA de L'Alguer, Valencia), Milagros Martínez Martínez (profesora del CFPA de Sedaví), José Tarazona y Martina Roca (profesores del CFPA de Cheste), Silvia Ruiz Carbonell (profesora del CFPA de Chiva), Gabriel Pérez Sales (director del CFPA de la Malvarrosa, Valencia), Uxi Jurado García (profesora de español del CFPA de Alfafar), José González (profesor del CFPA de Picanya), Irene Martín Benito (profesora del CFPA de Benetússer), M^a Rosario Llopis Negre (jefa de estudios del CFPA de Quart de Poblet), José Antonio López Santacreu y M^a Teresa Aparicio Soriano (profesores del CFPA de Torrent), y a Cristina Sanxis i Garcia y Marien Jabaloyes Giménez (directora y profesora del CFPA de Carcaixent) por su amabilidad y su colaboración con esta investigación, con mención especial a Víctor Fuertes, profesor del CFPA de Cheste, por animar a otros profesores a participar en mi estudio a través de WhatsApp.

Por último, deseo transmitir mi mayor agradecimiento a mi suegra, a mis padres y a mi marido por su apoyo moral, su esfuerzo para que pudiera dedicar mi tiempo a elaborar este estudio y su amor incondicional. Sin ustedes, nada de esto habría sido posible.

ÍNDICE

PÁGINA

1. INTRODUCCIÓN	
1.1. La enseñanza del EL2 a inmigrantes en CFPAs	7
1.2. Razones para estudiar este programa educativo	8
1.3. Objetivos y preguntas de investigación	11
1.4. Estructura del presente estudio	13
2. MARCO TEÓRICO E INVESTIGACIONES PREVIAS	13
2.1. Marco teórico del que parte este trabajo	13
2.2. Investigaciones previas sobre el tema	14
2.2.1. Sobre la evolución de la enseñanza de EL2 a inmigrantes en los CFPAs	14
2.2.2. Sobre la formación del profesorado	16
2.2.3. Sobre la metodología didáctica empleada con el alumnado inmigrante de los CFPAs	18
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	20
3.1. Metodología empleada en el presente estudio	20
3.2. Recogida de datos	21
3.2.1. Los cuestionarios	21
3.2.2. Las entrevistas personales	22
3.2.3. La observación de clases	23
3.3. Los participantes	24
3.3.1. Los coordinadores de área y equipos directivos	24
3.3.2. El profesorado	24
3.3.3. El alumnado	25
3.3.4. Dificultades encontradas al elaborar el presente estudio	29
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	30
4.1. Los coordinadores y miembros del equipo directivo	30
4.1.1. Evolución del programa de enseñanza de EL2 a inmigrantes en los CFPAs de la provincia de Valencia	30
4.1.2. Los planes curriculares	32
4.1.3. Infraestructura y recursos del centro	38

4.1.4. Actividades extraacadémicas	39
4.2. El profesorado	39
4.2.1. Formación y experiencia docente	39
4.2.2. Metodología empleada en el aula	42
4.2.3. El componente multicultural en el aula de EL2 para inmigrantes	45
4.2.4. Materiales didácticos	46
4.2.5. Puntos fuertes y mejorables, necesidades y recomendaciones	48
4.3. El alumnado	49
4.3.1. El español y tú: experiencia en España y con el español	49
4.3.2. Tu profesor y tú: relación con el profesor	50
4.3.3. Tus compañeros y tú: relación con otros estudiantes	51
4.3.4. Las clases de español y tú: aprovechamiento y opinión sobre las clases de EL2	53
5. CONCLUSIONES	55
5.1. Síntesis de las conclusiones del presente estudio	55
5.1.1. Evolución de la enseñanza de EL2 a inmigrantes en CFPAs en los últimos 10 años	55
5.1.2. Formación del profesorado de EL2 para inmigrantes en CFPAs	55
5.1.3. Las clases de EL2 para inmigrantes en CFPAs	56
5.2. Limitaciones del presente estudio	57
5.3. Sugerencias para futuras líneas de investigación	58
6. BIBLIOGRAFÍA	59
7. ANEXOS	
7.1. Anexo I: Relación de centros participantes en el presente estudio	63
7.2. Anexo II: Relación de centros contactados que no participaron en esta investigación	64
7.3. Anexo III: Listado de materiales didácticos de EL2 específicos para inmigrantes	65
7.4. Anexo IV: Cuestionarios empleados en el presente estudio	67

1. INTRODUCCIÓN

1.1.La enseñanza de EL2 a inmigrantes en CFPAs

Hace 20 años, y coincidiendo con un período de prosperidad económica, España comenzó a recibir inmigrantes regularmente. Vinieron atraídos por las oportunidades laborales que nuestro país les ofrecía, huyendo de guerras y persecuciones políticas o por motivos personales, y en poco tiempo, se convirtieron en parte de la sociedad española, ya fuera creando negocios, trabajando en empresas locales o estudiando. En suma: los inmigrantes vinieron a España para labrarse un futuro mejor, pero también para invitarnos a analizar ciertos aspectos desde otro enfoque, siendo la enseñanza del español uno de los terrenos en los que se ha hecho más necesario este cambio de perspectiva.

En un primer momento, las instituciones encargadas de impartir clases de Español como Segunda Lengua (EL2) a inmigrantes fueron las ONGs de acogida. Su labor fue encomiable, ya que no solamente gestionaron una situación urgente, sino que lo hicieron con escasos medios, un enorme esfuerzo y una motivación altruista. Sin embargo, pronto se revelaría necesario estructurar una enseñanza de EL2 basada en los métodos y principios pedagógicos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Unificar criterios para los cursos de EL2 dirigidos a inmigrantes, más allá de proporcionar unos cimientos teóricos o unos materiales sobre los que basar las clases, permitiría evaluar el progreso de los estudiantes, controlar su propio aprendizaje y facilitar su incorporación a otros programas educativos, así como su integración en la sociedad española. Por ello, las autoridades decidieron ofertar cursos de EL2 en centros educativos públicos. Se dio una respuesta a una necesidad y se prestó un servicio social, aunque sin evaluar la utilidad, diseño o alcance de los programas de enseñanza de EL2 a inmigrantes.

Con el paso de los años, se han realizado múltiples estudios sobre estos programas educativos y se han implementado medidas para enseñar español a los inmigrantes de una manera más organizada. En primer lugar, los centros educativos públicos, tanto Institutos de Educación Secundaria como Centros de Formación de Personas Adultas (CFPAs), se hicieron cargo de estos cursos. Más adelante, los expertos en enseñanza de Español Como Lengua Extranjera (ELE) diseñaron manuales dirigidos a un alumnado inmigrante y basados en la didáctica de lenguas y la educación intercultural, al tiempo que las universidades e instituciones de formación de profesores organizaban asignaturas y actividades relacionadas con estas áreas. Sin embargo, se tiene la sensación de que la enseñanza de EL2 a inmigrantes puede y debe mejorar mucho más para ofrecer toda la calidad educativa de la que es capaz.

A estas motivaciones para investigar sobre este campo se unió mi experiencia docente en centros públicos. Hubo un curso en que tuve que enseñar EL2 para inmigrantes en un CFPA, por lo que viví de primera mano lo que supone esta enseñanza. Asimismo, pude comprobar que en este programa se lleva a cabo una hermosa labor que, por desgracia, no cuenta con los medios o el reconocimiento que merece. Puesto que existe una alta demanda de este programa educativo y el profesorado desea trabajar en mejores condiciones, consideré que podía agradecer mi experiencia en un aula de EL2 detectando las fortalezas y debilidades de este programa educativo y aportando sugerencias para reforzar las primeras y mitigar las segundas. Una revisión desde fuera de lo vivido desde dentro, combinada con las opiniones y experiencias de la comunidad educativa, puede aportar a la enseñanza de EL2 a inmigrantes una perspectiva amplia y objetiva que permita conocer su punto de partida, su situación actual y sus opciones para evolucionar en un futuro.

1.2. Razones para estudiar este programa educativo

La inmigración y su necesidad de adaptarse a la sociedad española suscitaron desde principios de los 2000 un gran interés para la comunidad académica. Se comenzó a investigar, entre otros fenómenos, la enseñanza de EL2 a inmigrantes. Durante estos últimos 20 años se han celebrado múltiples congresos, jornadas y cursos, y se han elaborado numerosas investigaciones sobre este tema. Dos de los más destacados, dado que sentaron los principios de esta área de estudio, fueron el *Manifiesto de Santander* (2004) y las *Propuestas de Alicante* (2006), cuyo fin era proporcionar unas bases para una enseñanza adecuada de EL2 a inmigrantes que fuera fácilmente asumible por las instituciones, simplificara su labor a los docentes y realmente sirviera al alumnado para aprender español.

Al mismo tiempo, las consejerías de Educación de cada Comunidad Autónoma comenzaron a ofertar programas de enseñanza de EL2 en CFPAs. Aunque existían organizaciones dedicadas a atender a los inmigrantes que impartían este tipo de cursos, la demanda pronto excedió a la oferta, a lo que se sumó la escasa o nula existencia de programaciones, materiales didácticos o formación del profesorado adaptado a las características del alumnado inmigrante adulto. Por lo tanto, la implantación de estos cursos en CFPAs, unida a programas específicos para escolares como el Programa PASE, proporcionó herramientas para acoger a los inmigrantes en nuestro sistema educativo. Por ello, se pasó de ofrecer formación en EL2 a inmigrantes en ONGs a hacerlo en centros educativos públicos, con una demanda que superó toda expectativa.

Desde el principio se vio claro que la integración era la clave para atender a la población inmigrante, dado que le facilita una mejor calidad de vida, acceso a más recursos y la posibilidad de disfrutar de la sociedad de acogida. Del mismo modo, es innegable que conocer el idioma del país de destino supone una enorme ventaja a la hora de encontrar trabajo y desenvolverse en el nuevo entorno. El personal de los CFPAs también era consciente del valor de la integración, dado que la venían realizando con la población española, ya que llevan ofreciendo desde sus inicios clases de alfabetización de personas adultas, para obtener el título de Graduado en ESO y para enseñar idiomas, informática o arte, entre otros programas educativos. Por ello, no hubo dudas a la hora de asumir la enseñanza de EL2 para inmigrantes en estos centros, puesto que estos cursos cuadran perfectamente con su espíritu de servicio social. Además, gracias a la integración, la población local también puede entrar en contacto con otras culturas y aprender a aceptar lo nuevo y diferente. Del mismo modo, mediante la convivencia en los CFPAs, se entendió que, para que tanto el alumnado inmigrante como la población local se beneficien de las bondades de la integración, esta debe planificarse y gestionarse adecuadamente.

Sin embargo, la puesta en práctica de estos principios fue muy diferente. La ingente demanda de clases de EL2 para inmigrantes tuvo que cubrirse en un período muy breve, y muchas veces sin los medios necesarios para implementarla. La falta de tiempo y recursos no fue el único factor que jugó en contra de una enseñanza de EL2 para inmigrantes efectiva por aquel entonces. Las instituciones empezaron a improvisar y a implementar toda suerte de medidas y programas de ayuda, sin tiempo para evaluar su utilidad y eficacia ni para recibir una retroalimentación que hubiera sido de gran ayuda para realizar una labor integradora verdaderamente útil. Los efectos de esta falta de preparación y de planificación pronto se hicieron patentes en varios aspectos de este programa educativo.

Por ejemplo, la comunidad académica recalcó la importancia de ofrecer formación específica para el profesorado en enseñanza de EL2 y en educación intercultural. Esta oferta fue abundante desde los primeros años de la llegada de inmigrantes a España, tal y como atestigua el trabajo de Pastor Cesteros (2007), cuyo anexo contiene un listado de programas y universidades que los llevan a cabo. No obstante, los docentes no eran conscientes de la existencia de este tipo de formación, por lo que no la aprovecharon. Para agravar la situación, muchos de ellos creyeron que no existía una formación específica para impartir EL2 a inmigrantes, y sintieron que las autoridades educativas les habían abandonado a su suerte.

Del mismo modo, tampoco la administración implementó mecanismos para evaluar las prácticas docentes o la adecuación de los recursos para impartir programas de EL2 para inmigrantes. El personal de los CFPAs consideraba que tenía mucho que aportar y que precisaba que el Ministerio de Educación o las Consejerías del ramo cubrieran sus demandas, pero este no pareció ser el caso, tal y como recogieron los estudios de Sánchez Salmerón (2010) y García Flores (2014). Esta percepción ha sido especialmente prevalente en los CFPAs, cuyo personal sigue considerando que ni las administraciones ni la sociedad aprecian su labor pedagógica y social. Por este motivo, deseamos estudiar si ese es realmente el caso en los CFPAs de la provincia de Valencia a día de hoy.

Por otra parte, la interculturalidad, que es un eje transversal en la enseñanza de EL2 para inmigrantes, tampoco recibió la atención que se merece, ya que no se contaba con materiales que destacaran este componente de la enseñanza de EL2 para inmigrantes, sino que se centraban más en aspectos lingüísticos. Este hecho podría obedecer a la falta de conocimiento de las culturas de origen de los alumnos, y hasta cierto punto era lógico en aquel entonces. No obstante, tras 20 años de presencia en nuestra sociedad, aún existe un amplio desconocimiento sobre las culturas de los inmigrantes con los que convivimos, el cual se traslada a la interacción entre profesores y alumnos.

A todos los factores anteriores, conviene sumar el hecho de que se partió de un perfil homogéneo de inmigrante para crear cursos y materiales de EL2 para este colectivo, cuando su realidad es bien distinta. Entre los alumnos de estos cursos se puede hallar desde personas con poca cualificación profesional o académica y analfabetos en su lengua de origen, hasta estudiantes con estudios superiores, amplia experiencia laboral y un nivel cultural elevado. A su vez, los prejuicios sobre algunos pueblos y países obstaculizan el acercamiento de la sociedad española a la realidad de los inmigrantes. En el inconsciente colectivo, al concepto de “inmigrante” se le suelen asociar ideas como “pobreza”, “incultura”, “subdesarrollo” o “delincuencia”, lo que distorsiona y crea fricciones en la manera en que la población local interactúa con los foráneos e impide a ambas partes conocer los deseos y necesidades de la otra. Sin embargo, la vida real discurre por derroteros diferentes a los de los sesgos cognitivos. Es cierto que el bagaje cultural y personal de los inmigrantes normalmente se diferencia del de un español medio, pero también que cada español tiene su propio bagaje cultural, personalidad individual y experiencias vitales, y que todas ellas nos hacen a cada cual ser como somos. En otras palabras, los seres humanos somos ante todo seres humanos, más allá de nuestro origen o circunstancias. Por ello, la única diferencia entre españoles e inmigrantes a la hora de aprender un idioma depende de la idiosincrasia de cada individuo. En el terreno educativo, los inmigrantes presentan las mismas capacidades cognitivas y estrategias de aprendizaje que cualquier otro tipo de estudiante de idiomas. El método comunicativo, participativo y centrado en el alumnado

es igual de efectivo para enseñar EL2 a inmigrantes que a alumnos locales. Es más, centrarse en los estudiantes conllevará que partamos de sus necesidades, intereses y preferencias a la hora de seleccionar materiales didácticos, presentar contenidos o trabajar destrezas lingüísticas. Por lo tanto, la diferencia entre enseñar EL2 a inmigrantes o a otros colectivos variará de acuerdo a las circunstancias sociales y personales de cada uno de nuestros alumnos: exactamente como en cualquier curso de LE o L2. Incluso la legislación de la Generalitat Valenciana [GVA] (1999) lo reconoce en su Decreto 220, del 23 de noviembre:

“Hay que tener en cuenta que las personas adultas forman un colectivo que tiene distintos conocimientos, experiencias, necesidades e intereses y, puesto que **la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano**, se tendrá que asegurar el **equilibrio entre la comprensividad del currículo y la innegable diversidad de las personas adultas**, valorando sus conocimientos y experiencias previas”. (p. 19.248) [La negrita es mía]

Finalmente, a fecha de hoy no existen estudios sobre la enseñanza de EL2 a inmigrantes en CFPAs en el área de Valencia capital y provincia, aunque sí existen estudios sobre estos programas en centros de Alicante (Sánchez Salmerón, 2010) y Sevilla (García Flores, 2014). Al ser esta mi ciudad de residencia, consideré interesante analizar si la realidad detectada por estos trabajos se reproducía aquí. Además, Valencia es un polo de atracción de inmigración debido a su clima y a las oportunidades laborales que ofrece, por lo que era lógico que los CFPAs situados en esta ciudad ofertaran cursos de EL2 para inmigrantes. Por ello, mi propósito fue comprobar si éstos siguen las tendencias observadas en Alicante y Sevilla o si la diferencia geográfica y temporal contribuye a que éstos presenten circunstancias diferentes.

1.3. Objetivos y preguntas de investigación

Para llevar a cabo el presente estudio, y para ofrecer una visión de conjunto del programa de enseñanza de EL2 a inmigrantes en CFPAs de Valencia y provincia, se ha partido de las siguientes tres preguntas básicas:

- *¿Cuál fue la evolución de la enseñanza de EL2 a inmigrantes en los CFPAs de la provincia de Valencia desde 2010 hasta hoy?*

Desde 2000 hasta 2019, ha habido tiempo más que suficiente para desarrollar y refinar los programas de enseñanza de EL2 para inmigrantes mientras estos se adaptaban a la evolución de la sociedad y de los inmigrantes que en ella residen y a los cambios en el origen o la formación académica de los inmigrantes de cada CFPA. Por consiguiente, esta investigación intenta conocer los cambios

acaecidos desde que estas escuelas comenzaron a ofrecer clases de EL2, sobre todo cuándo, cómo y por qué los equipos directivos de estas escuelas decidieron incluirlas en su oferta formativa, además de las variaciones que ha experimentado a lo largo de estos años el alumnado al que atienden. Por último, pretendemos evaluar la eficacia de las medidas implementadas durante todo este tiempo para indicar cuáles son las más y las menos efectivas para este tipo de cursos y de alumnado.

➤ ***¿Cuál es la formación que recibe el profesorado encargado de impartir clases de EL2 a inmigrantes en los CFPAs?***

Numerosos estudios (Pastor Cesteros, 2007 y 2008; Ballano, 2008; *Manifiesto de Santander*, 2004; *Propuestas de Alicante*, 2006) han destacado la relevancia de una formación específica para el profesorado encargado de impartir esta materia. Existe un amplio consenso (Muñoz Sedano, 1995; Pastor Cesteros, 2008a y b; García Mateos, 2004) en que no solamente conviene que los docentes se formen para enseñar EL2, sino también en pedagogía intercultural. Ya en 2008a, Pastor Cesteros crea un inventario de las actividades formativas en universidades que más podrían beneficiar a los profesores de EL2 a inmigrantes. Esta oferta no solo continúa vigente, sino que se han ampliado los cursos, jornadas y seminarios dedicados al componente intercultural y a la pedagogía de LEs y L2.

Por ello, el presente estudio trata de determinar si el profesorado conoce la existencia de estos programas formativos, y de qué manera los aprovecha. Del mismo modo, esta investigación tiene entre sus objetivos averiguar qué aspectos de su formación general como docentes y de sus experiencias en el aula les han resultado más útiles para impartir EL2 para inmigrantes, puesto que todo conocimiento es susceptible de ser transformado para emplearlo en un contexto diferente. Asimismo, tenemos un interés particular en descubrir si existen planes específicamente diseñados por la administración para la formación del profesorado de EL2 a inmigrantes, y en caso afirmativo, en qué consisten y hasta qué punto se pueden aprovechar sus propuestas. En caso negativo, deseamos saber qué tipo de formación desearía recibir el profesorado de EL2, y qué elementos modificaría de su formación y experiencia docente para enseñar español de manera más eficaz.

➤ ***¿Cómo son las clases de EL2 que reciben los inmigrantes?***

Ciertos estudios (Pastor Cesteros, 2008b; García Mateos, 2004; García Flores, 2012 y 2014) han recalcado que, pese a las circunstancias socioeconómicas de los inmigrantes adultos, éstos no se diferencian del resto de estudiantes que aprenden idiomas en su capacidad para aprender ni en su uso de estrategias de aprendizaje. Exactamente como podría ocurrir con los españoles que aprenden inglés, francés o chino mandarín, los inmigrantes que aprenden español se pueden beneficiar de un modelo didáctico u otro según su estilo de aprendizaje y sus motivaciones para aprender. Esto

implica que no es necesario colocar la condición de inmigrante por encima de la de aprendiz de idiomas, ya que la primera es una circunstancia transitoria, mientras que la segunda se puede mantener todo el tiempo que el estudiante desee, sea cual sea su condición laboral, económica, social o familiar (Villalba y Hernández, 2007).

Estos planteamientos suscitaron nuestro interés por la forma de trabajar de los equipos directivos y el profesorado de los CFPAs, y de qué manera esta influye en los objetivos, contenidos, metodología y materiales didácticos que se emplean en sus aulas de EL2. Al mismo tiempo, también deseamos averiguar hasta qué punto están satisfechos los docentes que se encargan de estos cursos con la forma en que abordan la enseñanza de EL2 a inmigrantes y con el grado de aprovechamiento de su alumnado.

1.4. Estructura del presente estudio

El presente trabajo consta de cinco partes. En este capítulo, se han introducido los elementos que definen la enseñanza de EL2 para inmigrantes y por qué deseamos investigar sobre ella. En el capítulo 2 se ofrece un inventario de las investigaciones existentes sobre este programa educativo. En el capítulo 3, se expone la metodología empleada en el presente estudio, se describe quiénes participaron en la investigación, qué datos se pretendía recopilar y cómo iban a procesarse. En el capítulo 4, se analizan los datos obtenidos acerca de cómo se desarrolla la enseñanza de EL2 en este tipo de centros. Por último, el capítulo 5 ofrece un resumen de los datos recabados, las limitaciones encontradas y algunas posibles líneas de investigación que podrían seguirse sobre este campo.

2. MARCO TEÓRICO E INVESTIGACIONES PREVIAS

Una vez creada la base desde la que partirá la presente investigación, consideramos necesario inventariar las investigaciones académicas existentes sobre la enseñanza de EL2 a inmigrantes en CFPAs, para así determinar las aportaciones más útiles de los estudiosos a este tema para nuestra investigación, así como establecer las bases teóricas en las que se basa el presente estudio.

2.1. Marco teórico del que parte este trabajo

Para el presente trabajo, partiremos de la *triple perspectiva temática* empleada por Sánchez Salmerón (2010): lingüística, pedagógica y psicolingüística. Contemplar la enseñanza de EL2 a inmigrantes desde esta visión múltiple reside nos puede aportar más y mejores datos que desde una sola. Un punto de vista lingüístico nos llevará aplicar la descripción de la lengua castellana a la enseñanza de EL2 a inmigrantes. La visión pedagógica nos conducirá a analizar las metodologías y las políticas educativas utilizadas en este programa educativo, y con ello, a evaluar su calidad. Finalmente, la

perspectiva psicolingüística servirá para averiguar cómo adquieren una segunda lengua los inmigrantes que residen en España.

Del mismo modo que empleamos una triple perspectiva temática, analizaremos los datos recabados desde tres grupos de participantes: la de los coordinadores de área y/o equipos directivos de cada centro, la del profesorado que imparte EL2 y la del alumnado. Los primeros se encargan de gestionar su escuela y son el nexo entre esta y la administración educativa, por lo que tienen una visión de conjunto, acceso a estadísticas y conocimiento sobre la realidad del barrio o localidad de su centro, además de llevar, por lo general, más tiempo ejerciendo la docencia en su CFPA. El profesorado es quien más dedicación y recursos invierte en programar y gestionar las clases de EL2, quien tiene un contacto más directo con el alumnado, conoce sus circunstancias personales, maneja los recursos, estrategias y métodos didácticos y son fuentes inagotables de datos, vivencias y recomendaciones sobre cómo abordar la enseñanza de EL2. Finalmente, el alumnado inmigrante, sus objetivos y motivaciones deben ser el pilar maestro de la metodología pedagógica empleada para enseñarles español (García Flores, 2012 y 2014; García Mateos, 2008), por lo que se considera del todo punto necesario descubrir cuáles son y cómo se manifiestan en el aula.

2.2. Investigaciones previas sobre el tema

2.2.1. Sobre la evolución de la enseñanza de EL2 a inmigrantes en los CFPA

El primer texto que consideraremos para determinar cómo evolucionó la enseñanza de EL2 a inmigrantes en España es el *Manifiesto de Santander* (2004). Fue redactado cuando la inmigración en nuestro país ya se había consolidado y se crearon los primeros cursos de EL2 para inmigrantes en ONGs de acogida, pero las administraciones aún no habían regulado este tipo de enseñanza. El punto 10 del *Manifiesto* destaca la necesidad de “un currículo específico de segundas lenguas que sirva de orientación para el diseño, desarrollo y evaluación de la práctica docente”, mientras que los puntos 14 y 15 enfatizan la importancia del “fomento del diseño de materiales de calidad” y de la creación de cursos “con fines generales y laborales”. En el punto 16, se destaca el papel de los CFPA para impartir cursos de EL2 para inmigrantes y la importancia de que estos centros se coordinen con otras organizaciones para llevarlos a cabo. En suma, se trata de unos mínimos imprescindibles para pasar de las soluciones de urgencia a la planificación meditada de este tipo de enseñanza.

Dos años más tarde, las *Propuestas de Alicante* (2006) ampliaron los postulados del *Manifiesto*. En ellas, la formación del profesorado, la coordinación entre instituciones educativas y administrativas y

la motivación del alumnado se perfilan como los tres temas principales, y la interculturalidad y la enseñanza de EL2 con fines laborales se perfilan como los campos de interés prioritarios. Pastor Cesteros (2007), por su parte, ofrece pautas para orientar los cursos de EL2 para inmigrantes, que deben basarse en la experiencia docente en EL2 y en los hallazgos de las investigaciones académicas. Definir a los alumnos inmigrantes por lo que poseen, no por lo que carecen, es una de las ideas más relevantes de este trabajo, junto con la importancia de normalizar la enseñanza de EL2 a inmigrantes en centros educativos.

En 2014, García Flores publicó una investigación de 2009 sobre cómo se implementaba entonces la enseñanza de L2 a inmigrantes en la provincia de Sevilla. Uno de los centros participantes en su investigación fue un CFPA, lo cual resulta relevante para el presente estudio por ser el tipo de escuela que deseo investigar. García Flores destaca las carencias de las que adolecen estos programas educativos, pero también la ilusión por su trabajo de los docentes encargados de ellos. Asimismo, el objetivo de su trabajo de fin de máster (realizado en 2009 y publicado en 2012) era “justificar la necesidad de crear aulas de EL2 para inmigrantes adultos en centros andaluces”, lo cual nos revela que aún no se habían implementado cursos de EL2 para inmigrantes en todos los CFPAs de esta comunidad autónoma. Del mismo modo, los centros educativos públicos andaluces prestaban más atención al alumnado procedente de la Unión Europea que al extracomunitario, a pesar de reconocer las necesidades de estos últimos. En resumen, García Flores (2014) reconoce que la situación de la enseñanza de EL2 a inmigrantes aún era de emergencia en 2009, pese al tiempo transcurrido y los recursos existentes para organizar una enseñanza que satisficiera la demanda social.

Asimismo, en 2010, Sánchez Salmerón redactó su memoria de investigación del programa de doctorado sobre la enseñanza de EL2 a inmigrantes en CFPAs de Alicante capital, donde revelaba el desinterés de la administración pública hacia este programa, el escaso conocimiento y aprovechamiento de las investigaciones académicas y sus dudas sobre el tratamiento de la interculturalidad en el aula. Pese a este panorama tan poco halagüeño, Sánchez Salmerón admite que esta enseñanza tiene mucho potencial y que el profesorado realiza una labor integradora encomiable, hallazgos muy similares a los de la investigadora sevillana.

Por su parte, las *Conclusiones de Granada* (2008), aunque admitían que entonces existía una mayor oferta formativa y una creciente inversión pública en cursos de EL2, hacían hincapié en que este interés no se extrapolaba a la enseñanza a inmigrantes. También descubrieron que faltaban mecanismos de evaluación, así como unos certificados oficiales y una homologación de los estudios ofertados con los criterios del MCER (2002) para estos programas, entre otros aspectos.

Finalmente, merece la pena destacar la encomiable labor de Maite Hernández y Félix Villalba. Ambos fueron los impulsores del *Manifiesto de Santander*, las *Propuestas de Alicante* y las *Conclusiones de Granada*, y los responsables del portal del Centro Virtual Cervantes (CVC) sobre la enseñanza de EL2 para inmigrantes. Ambos elaboraron un manual para enseñar EL2 a este colectivo¹, el cual se basó en su experiencia docente en un CFPA de Madrid. Al mismo tiempo, Félix Villalba realizó contribuyó al *Vademécum para la Formación de Profesores* (2016, cap. 30), describiendo las características específicas de la enseñanza de EL2 a inmigrantes, y desarrolló una propuesta de diseño curricular para esta clase de cursos (2001).

2.2.2. Sobre la formación del profesorado

La formación de los docentes de EL2 para inmigrantes es uno de los principales focos de interés para los investigadores, puesto que una preparación adecuada para enseñar idiomas deviene un elemento esencial para centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado y crear un terreno donde los docentes realicen su tarea eficientemente.

La interculturalidad es una de las facetas centrales para enseñar EL2 a inmigrantes. Muñoz Sedano (1995) destacaba la necesidad de conocer y reflexionar sobre los modelos existentes de educación intercultural, su relación con las dinámicas sociales y el peligro de confundir “interculturalidad” con “asimilación” o “segregación”². Con estos hilos, Muñoz Sedano propone tejer un modelo educativo que enfatice el “inter-” de lo intercultural; es decir, donde todos los participantes vean respetadas y valoradas sus culturas, y donde todas ellas beneficien a la sociedad. El profesorado debe recibir una formación en estos temas antes de comenzar y mientras realiza su trabajo, lo cual no era el caso en 1995. Las *Propuestas de Alicante* (2006) propugnan fomentar investigaciones acerca del alumnado extranjero, de modo que la enseñanza responda a lo que verdaderamente precisan, y Martín Peris (2008)³ elaboró una ponencia donde defiende la aplicación de los hallazgos académicos en la formación del profesorado y promueve la necesidad de preparar a los docentes para gestionar el aula como negociadores, recursos didácticos e investigadores, así como de reflexionar de manera crítica sobre su trabajo docente y de manifestar sensibilidad y una actitud abierta hacia sus alumnos.

¹ Villalba, F. y Hernández, M^a T. (2003). *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados*. Madrid: Consejo de Educación de Madrid.

² Mientras que en un contexto intercultural varias culturas comparten espacio y recursos y todas se benefician de estos intercambios, la asimilación se basa en la imposición de una cultura predominante sobre los colectivos con otras maneras de vivir. Adoptar la cultura preponderante se entiende como un paso previo e imprescindible para una integración real de los colectivos con menos peso social. Por su parte, la segregación consiste en que dos o más culturas compartan territorio, pero manteniendo dinámicas socioculturales separadas y limitando al máximo sus interacciones, llegando incluso a considerarlas como perniciosas o indeseables (Muñoz Sedano, 1995).

³ En Ballano, I. (2008), págs. 13-30.

Los requisitos legales para enseñar EL2 a inmigrantes también afectan a la formación del profesorado. Según la GVA (1999), “los programas formativos que figuran en los apartados c), e), j) del citado artículo 5.2 [de la Ley 1/95], serán impartidos, preferentemente, por profesorado del cuerpo de maestros”⁴ (Disposición Adicional Primera). Como podemos apreciar, no solo es suficiente con un título de Magisterio en Educación Primaria para enseñar EL2 a inmigrantes en un CFPAs, sino que se da preferencia a estos docentes sobre los que cuentan con formación específica en enseñanza de EL2. Sin ánimo de menoscabar la labor de estos docentes, la comunidad académica considera que la enseñanza de lenguas, sobre todo si el alumnado es inmigrante y adulto, presenta unas características específicas que una formación de Maestro de Educación Primaria no cubre satisfactoriamente.

El *Manifiesto de Santander* (2004) enfatiza la formación docente en EL2 para inmigrantes. Por ejemplo, en su punto 6 se recalca la necesidad de un profesorado especialista “que puedan garantizar un nivel de calidad equiparable al que existe en el resto de la oferta educativa”. Las *Propuestas de Alicante* (2006) también enfatizan la urgencia de regular la formación del profesorado de EL2 y en reservar estas clases a los docentes especializados. De hecho, le dedican un apartado completo a la formación del profesorado, y subrayan la importancia de unificar contenidos bajo dos epígrafes: *Didáctica de L2 y Pedagogía Intercultural*. Al mismo tiempo, insisten en impulsar la formación en los centros escolares y crear asesorías específicas sobre didáctica de L2 en los centros de formación del profesorado (llamados CEFIREs en la Comunidad Valenciana). Pastor Cesteros (2007, 2008a) afirma que los docentes de CFPAs, Institutos de Educación Secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas son los mejores para formar en EL2, a pesar de que a estos profesionales suele faltarles formación específica y las administraciones públicas no la exigen para impartir esta asignatura. Por ello, Pastor Cesteros (2008a) aconseja implantar un programa de formación del profesorado que distinga entre formación “inicial, permanente y especializada” (p.2) y ayude al docente en cada momento de su carrera profesional.

Esta discrepancia entre la academia y la legislación siguió sin resolverse en momentos posteriores. El trabajo de García Flores (2014) lo corrobora, pues afirma que los maestros de primaria de los CFPAs no suelen tener formación en EL2 y que esta asignatura solo es una más de las que imparten. Se podría objetar que las conclusiones de su trabajo solamente reflejan la realidad de Andalucía, pero la ley valenciana lleva sin exigir una formación específica en EL2 desde 1995. Así pues, los profesores de los CFPAs enseñan EL2 más por imperativo legal que por un interés real o una preparación en

⁴ La enseñanza de EL2 para inmigrantes se clasifica dentro del apartado e) de la Ley 1/95.

esta asignatura. Eso sí, este mismo profesorado es consciente de sus carencias y demanda formación para mejorar su labor docente.

Esta consciencia de tener una formación insuficiente y este deseo de obtenerla también fueron detectados por Sánchez Salmerón (2010). No obstante, este trabajo detectó dos tendencias entre los profesores. Por un lado, halló docentes que han asistido a cursos sobre didáctica de lenguas extranjeras, normalmente impartidos por un CEFIRE, e incluso tres profesores que se formaron sobre enseñanza de EL2 a inmigrantes y un grupo de trabajo en el CFPA Número 6 de Alicante que elaboró materiales para el alumnado inmigrante en prisión. Estos docentes afirman que existen recursos para seguir aprendiendo, y que los encuentran en Internet y en universidades, sindicatos, el Instituto Cervantes, etc. Por otro lado, Sánchez Salmerón encontró un nutrido grupo de docentes que no cuentan con formación para dar clases de EL2 que piensan que no existen recursos formativos sobre este tema.

En el anexo a su trabajo de 2007, Pastor Cesteros elabora un amplio y diverso inventario de los programas de formación en EL2 para inmigrantes de las universidades por aquel entonces. Del mismo modo, el *Manifiesto de Santander* (2004) insiste en la “dignificación y regulación administrativa de la profesión docente” (punto 7), ofrecer contenidos en los grados universitarios y estudios de posgrado dedicados a la enseñanza de EL2 (punto 8) y crear “una plataforma para la observación y la catalogación de las distintas acciones y buenas prácticas” sobre la enseñanza de EL2 para inmigrantes (punto 17). Por último, las *Conclusiones de Granada* (2008) también se hacen eco de la necesidad de contar con profesionales preparados en enseñanza de EL2 a inmigrantes, de ofrecer asignaturas relacionadas con ella en los programas universitarios y en darle prioridad a esta área de investigación. El aporte más novedoso y destacado de este documento versa sobre la necesidad de evaluar las acciones formativas, ya que “lo que no se evalúa parece no existir” (p.7).

2.2.3. Sobre la metodología didáctica empleada con el alumnado inmigrante de los CFPAs

En las dos últimas décadas se han creado numerosos recursos académicos para adecuar la enseñanza de EL2 a las necesidades del alumnado inmigrantes (García Mateos, 2004; Instituto Cervantes, 2006; Alarcón Pérez y Calvo Rodríguez, 2005). A su vez, uno de los primeros trabajos sobre este tema fue el de Muñoz Sedano (1995), quien propone modelos educativos desde la perspectiva de las relaciones interculturales. La finalidad de estos paradigmas sería darle a la escuela el papel de “instrumento potenciador del pluralismo cultural” (p.235), limando las asperezas generadas cuando dos o más culturas establecen intercambios para así crear programas donde todos sus participantes puedan

beneficiarse. El *Manifiesto de Santander* (2004) también otorga preponderancia a las condiciones del alumnado para diseñar de programas de EL2 para inmigrantes. Su preámbulo reconoce el carácter vital de aprender la lengua del país de destino para este colectivo, lo que lo convierte en la base de toda una forma de entender la enseñanza de lenguas basada en la “adquisición de una competencia plurilingüe y pluricultural” (punto 5). García Mateos (2008) analiza los estereotipos más frecuentes sobre el alumnado inmigrante, y observa cómo determinan los métodos de enseñanza y el tipo de materiales empleados en las clases de EL2 a las que asisten.

En lo que respecta al currículum educativo, el *Manifiesto de Santander* (2004) destaca la importancia de contar con bases específicas para la enseñanza de L2 (punto 10), ofrecer una enseñanza flexible (punto 11), respetar y mantener las lenguas maternas del alumnado (punto 13) y crear cursos específicos para adultos (punto 15) que difundan los valores de la igualdad y el respeto (punto 18). Asimismo, identifica a los CFPAs como los principales responsables de estos programas e incide en coordinarse con otras organizaciones para difundir su trabajo a la población inmigrante (punto 16). Las *Propuestas de Alicante* (2006) contienen un apartado entero sobre programaciones y actuaciones en la educación para adultos inmigrantes, y enfatizan la importancia del reconocimiento oficial al progreso del alumnado mediante certificados, una proposición que también defienden las *Conclusiones de Granada* (2008). Reducir la duración de los cursos de EL2 para inmigrantes a un trimestre o cuatrimestre y ofrecer horarios adecuados a la disponibilidad del alumnado son otras dos reivindicaciones de las *Propuestas* relacionadas con el currículum de EL2 a inmigrantes.

La alfabetización de inmigrantes adultos es otro aspecto que preocupa al profesorado de EL2 y a los investigadores. Las *Propuestas de Alicante* (2006) le dedican un apartado entero, donde se sugiere la creación de grupos específicos y que cada alumno decida para qué y hasta qué punto desea alfabetizarse, comenzando con la alfabetización en L1 para facilitarla en L2. Pastor Cesteros (2007) analiza esta dimensión de la enseñanza de EL2 a inmigrantes, así como la utilidad de los materiales didácticos, las dificultades encontradas por el profesorado y la invitación a plantear actividades donde el alumnado pueda aportar sus experiencias.

En cuanto a la enseñanza de L2 a inmigrantes con fines laborales, las *Propuestas de Alicante* (2006) dedica una de sus secciones a subrayar su necesidad. Villalba Martínez y Hernández García (2007) ofrecen datos que muestran el interés del alumnado inmigrante en aprender castellano para acceder a puestos de trabajo o progresar en su empresa. Estos investigadores reflejan el perfil de alumnado que más demanda este tipo de cursos y los objetivos que persiguen, a la vez que ofrecen ideas sobre cómo

crear cursos alejados de los tradicionales programas de “español de negocios” y útiles para desenvolverse fuera del ámbito laboral.

Por último, tanto García Flores (2014) como Sánchez Salmerón (2010) estudian qué tipo de alumnado inmigrante acude a las clases de los CFPAs, qué materiales y métodos educativos siguen, qué desean los alumnos y los profesores y con qué dificultades se enfrentan. Estos dos trabajos constituyen los más valiosos para el presente estudio, dado que sus autoras llevaron a cabo unas investigaciones similares a la mía. Esta información servirá para contrastarla con la recopilada con los cuestionarios y entrevistas realizadas en CFPAs de la provincia de Valencia y hallar patrones, comprobar qué aspectos se mantienen y cuáles han variado en los 10 años que separan aquellos trabajos del presente estudio.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Metodología empleada en el presente estudio

Para elaborar esta investigación, hemos empleado la *metodología cualitativa* tal y como fue descrita por Martín Peris (2008) y por Mackey y Gass (2012), basada en una comprensión global del fenómeno estudiado donde “lo subjetivo” no solo es susceptible de convertirse en fuente de conocimiento, “sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la ciencia misma” (Martín Peris, 2008). Esto se logra interpretando los datos estudiando los datos profunda y detenidamente mediante la triangulación y el cotejamiento de datos desde diversos puntos de vista. Además, según Martín Peris (2008), varias características de la metodología cualitativa la convierten en la manera más efectiva de estudiar la enseñanza de EL2 a inmigrantes en los CFPAs, a saber:

- *Flexibilidad*: Gracias a su carácter adaptable y abierto, se puede integrar cualquier hallazgo no previsto en las premisas de las que parten las investigaciones que la emplean, con lo que se puede dar cabida a un gran número de elementos del fenómeno analizado.
- *Comprensión*: Más que establecer relaciones de causa-efecto, la metodología cualitativa persigue entender las características de objeto de estudio.
- *Profundidad*: desde una escala reducida, la metodología cualitativa puede ofrecer una muestra representativa de temas amplios.
- *Creatividad*: la metodología cualitativa facilita la detección de aspectos relevantes en cualquier fenómeno, lo que permite generar hipótesis y líneas de investigación sobre ellos.⁵

⁵ En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_EL2/diccio_EL2/diccionario/metodologiacualitativa.htm (adaptado).

3.2. Recogida de datos

Para llevar a cabo esta investigación, contacté con 38 CFPAs⁶ de la ciudad de Valencia, su área metropolitana y algunas localidades de la comarca de la Hoya de Buñol durante los meses de marzo, abril y mayo de 2019. Seleccioné estos centros por cercanía a mi lugar de residencia y por los contactos profesionales que formé durante mi carrera docente. La única excepción a esta regla es el CFPA de Segorbe, de la provincia de Castellón, al cual acepté por su interés en participar en mi trabajo. Siendo Valencia una ciudad importante dentro de su región y dado que no existen estudios sobre la enseñanza de EL2 en sus CFPAs, me animé a ocupar este nicho investigador para comprobar si los datos obtenidos en Alicante hace casi 10 años son homologables a los hallados en una ciudad más grande y en el momento actual.

De los 38 centros contactados, accedieron a participar en este estudio 22, de los cuales 13 dependen de la Conselleria de Educación, Ciencia y Deporte de la Generalitat Valenciana y 9, de los ayuntamientos de sus municipios. Entrevisté a 19 coordinadores y miembros de equipos directivos, 21 profesores y 178 alumnos. El perfil de todos ellos se analizará en el apartado 3.4, donde se describe a los participantes del presente estudio. Además, en el CFPA de Cheste, uno de los profesores se ofreció a difundir este estudio mediante un grupo de WhatsApp de docentes de varios CFPAs municipales de la Comunidad Valenciana. Gracias al mensaje de este profesor, 5 centros a los que no contacté personalmente se animaron a participar en la presente investigación.

Los datos empleados en el presente estudio se obtuvieron mediante tres instrumentos: *cuestionarios*, *entrevistas personales* y *observación directa* de los centros y de las clases de EL2 para inmigrantes. Estos tres aspectos se describe cómo se diseñaron y qué planteamientos seguí al emplearlos y recabar datos.

3.2.1. Los cuestionarios

Para la presente investigación, se prepararon tres cuestionarios: uno dirigido a los coordinadores del área de comunicación de cada centro, otro al profesorado de EL2 y otro al alumnado de estos cursos. El primero consta de 42 preguntas divididas en 4 apartados: *Datos generales sobre el centro*, *Alumnado del programa de español para extranjeros*, *Infraestructura del centro* y *Gestión de la*

⁶ La relación completa de centros participantes y contactados se encuentran en los Anexos I y II del presente trabajo, respectivamente.

docencia. El dirigido al profesorado se compone de 45 preguntas y de 4 apartados: *Datos generales*, *Formación académica*, *Práctica docente* y *Las clases de castellano para inmigrantes*. Por último, el cuestionario para los alumnos cuenta con 36 preguntas distribuidas en 5 apartados: *Datos generales*, *El español y tú*, *Tu profesor y tú*, *Tus compañeros y tú* y *Las clases de español y tú*.

Los cuestionarios para coordinadores y para el profesorado se facilitaron en versión impresa y como formulario de Google Forms, y cuentan con preguntas de tipo test y de respuesta libre. En cambio, los cuestionarios para el alumnado solamente se elaboraron en papel, y se idearon para contestar de la manera más cómoda para el alumnado: por escrito o como un guion para una entrevista oral. La primera versión de este último cuestionario supuso un reto de comprensión lectora para una parte significativa de los alumnos entrevistados. Tal fue la dificultad que encontraron para comprenderlos y contestarlos que muchos optaron por dejar el cuestionario en blanco o a medias. Este hecho sirvió como pilotaje del cuestionario para rediseñarlo y crear un modelo comprensible para este alumnado, consistente en una versión de 37 preguntas distribuidas en los mismos apartados que en el cuestionario original, con preguntas tipo test y un vocabulario ajustado a un nivel A1 de competencia lingüística en español. Todos los cuestionarios se basaron en los creados por Sánchez Salmerón (2010) para su estudio, adaptándolos a los objetivos que se desean analizar en esta investigación. En el Anexo IV de este trabajo se pueden encontrar copias de cada uno de ellos.

Los cuestionarios para coordinadores de área y para el profesorado se plantearon como herramienta de autoevaluación de la labor docente y administrativa, ya que los centros me abrieron las puertas con mucha amabilidad y reservando espacios y tiempos para poder llevar a cabo las entrevistas con el mayor rigor posible. Era, pues, adecuado proporcionarles una herramienta de reflexión sobre sus logros, necesidades y objetivos. Así, tanto los equipos directivos como el profesorado extraerían información útil para mejorar su trabajo y sentir satisfacción por sus logros.

3.2.2. *Las entrevistas personales*

Las *entrevistas* se realizaron a 17 coordinadores de área o miembros del equipo directivo de cada CFPA y a 18 de los 21 profesores participantes en el presente estudio, tras haber aceptado mi ofrecimiento. Los objetivos de estas entrevistas eran dos: comentar aspectos sobre su experiencia docente, y que los respondientes se expresaran sobre lo que consideran relevante acerca de las clases de EL2 para inmigrantes. Una vez sobre el terreno, se descubrió que algunos CFPA municipales no cuentan con un coordinador de área, y los que disponen de uno, llevan poco tiempo en el cargo. En los centros gestionados por Conselleria con claustros pequeños, los equipos directivos (directores,

jefes de estudios y secretarios) eran quienes manejaban los datos que buscaba para mi estudio. Por estas razones, se decidió ampliar el espectro de destinatarios de los cuestionarios para coordinadores e incluir en él a los equipos directivos de los CFPAs.

De los 18 centros participantes, los docentes se entrevistaron personalmente conmigo en 14. Parte de los CFPAs participantes se limitaron a responder al mensaje que les envié, sin que surgiera la posibilidad de una entrevista personal con el personal de estos centros. Asimismo, ciertos profesores se encontraron más cómodos escribiendo en privado que contestando preguntas en persona, por lo que respeté su decisión y acomodé la recogida de datos para que los resultados obtenidos fueran lo más objetivos posible.

Estas entrevistas tuvieron una duración promedio de entre 30 minutos y 1 hora, aunque este dato no se puede corroborar con datos objetivos porque no llevé un control exacto sobre el tiempo y porque preferí que fueran los entrevistados quienes marcaran el ritmo y duración de cada entrevista. Fui anotando las intervenciones de los entrevistados en un cuaderno a medida que estos hablaban. Consideré grabar las entrevistas para recordar detalles concretos, pero deseché la idea en aras de crear un clima distendido y evitar suspicacias o incomodidad. Así, la confianza entre los participantes en mi investigación y yo fue aún mayor, y recogí datos que aportan un trasfondo humano que complementa y da relieve a las estadísticas y las encuestas.

3.2.3. La observación de clases

En los CFPAs de Nazaret, Picassent, L'Alguer y Sedaví, estuve presente durante una clase de EL2. Este reducido número de clases observadas no interfiere con los resultados obtenidos en las encuestas, dado que el número de personas entrevistadas es lo suficientemente grande como para tener valor representativo. A diferencia de lo que ocurrió con los cuestionarios, no todos los centros estuvieron dispuestos a permitir observadores en la clase de español para extranjeros, lo cual no supuso un problema para la calidad de los datos recopilados debido a que el número de docentes que contaron sus experiencias fue muy elevado. Además, los cuestionarios están creados para preguntar sobre los mismos temas desde perspectivas distintas, lo cual garantiza un alto grado de objetividad. A su vez, tomé notas sobre la infraestructura del centro, los recursos disponibles y los elementos que observé y escuché en mis visitas a cada centro. Por lo tanto, y a pesar de que hubiera sido muy interesante poder observar una clase en cada centro participante, no resultó imprescindible, puesto que los datos recopilados fueron suficientes para reflejar una imagen realista de la enseñanza de EL2 en CFPAs.

Durante la observación de clases, me fijé en los aspectos sobre los que preguntaba en los cuestionarios destinados al profesorado, en especial los del apartado sobre la práctica docente. Tomé notas sobre el aprovechamiento del alumnado de los contenidos impartidos o en el estado de ánimo de los participantes de la sesión, entre otros fenómenos llamativos. En los CFPA de L'Alguer y Sedaví aclaré las dudas de los alumnos sobre los cuestionarios, y en Picassent y Nazaret me involucré en la clase, animando al alumnado a trabajar su expresión oral y solventando dudas sobre las actividades de aula.

3.3. Los participantes

En esta sección, vamos a describir las características generales y el perfil estadístico más frecuente dentro de cada grupo de participantes en la presente investigación.

3.3.1. Los coordinadores de área y equipos directivos

Los coordinadores y equipos directivos encuestados eran personas dedicadas tanto a la enseñanza como a la gestión del centro. Suele tratarse de profesionales con una experiencia laboral de 10 años o más en el mismo CFPA y conocimientos acerca de la realidad social del barrio o localidad donde se ubica su escuela. Todos ellos procuran contactar regularmente con las autoridades educativas, y varios de ellos mantienen contactos con otros CFPA para tratar asuntos relativos a la gestión del centro y compartir ideas y recursos relacionados con la práctica docente.

3.3.2. El profesorado

Los profesores de EL2 participantes se distribuyen por centros según los datos de la siguiente tabla:

CFPA	Alboraya	Picassent	El Grao	Torrent	Turís	Nazaret	Alfagar	L'Alguer
Nº de profesores	2	4	1	2	1	2	1	1
CFPA	Aldaia	Sedaví	Carcai- xent	Catarroja	Segorbe	Chiva	TOTAL	
Nº de profesores	1	1	1	1	1	1	21	

Tabla 1: Profesores participantes por centros.

El 67% de los profesores respondientes son mujeres. El 29% tiene entre 50 y 60 años en el momento de la investigación; el 28%, entre 30 y 40 años, y el 29%, entre 40 y 50. Estos datos acerca de su edad, aunque pudieran parecer poco relevantes, serán valiosos para determinar su experiencia vital,

su perspectiva sobre el programa de EL2 para inmigrantes, los métodos y materiales que prefiere emplear, la manera en que trata el componente intercultural en el aula y su predisposición a adaptarse a nuevas circunstancias, entre otras facetas.

Todos los profesores entrevistados enseñan otras muchas asignaturas aparte de EL2. El 23% imparten asignaturas del programa para obtención del Graduado en ESO (16% en el curso de GES I y 7% en GES II). Un 6% enseña lenguas extranjeras (normalmente, inglés) y un 3%, valenciano, mientras que un 26% da clase en los cursos de Nivel 1 (10% en Alfabetización, 6% en Neoelectores y 10% en Educación Base). Finalmente, un 12 % enseña informática o talleres no relacionados con los programas oficiales de Conselleria (*ver Gráfico 1*). Como se puede observar, se trata de un perfil muy alejado del de un profesorado especializado en EL2.

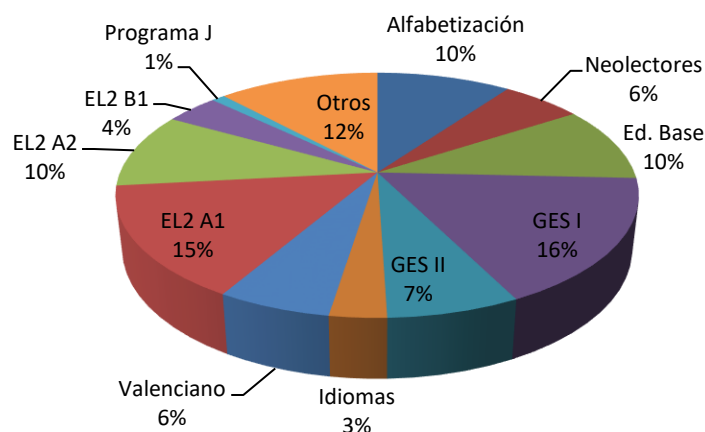


Gráfico 1: *clases impartidas por el profesorado participante en este estudio durante el curso 2018-2019*

3.3.3. *El alumnado*

El alumnado inmigrante forma el último grupo de participantes en el presente estudio. Los 178 alumnos que rellenaron sus cuestionarios se distribuyeron de forma desigual por centros. Su número varió ampliamente, de los 21 participantes en los CFPA de Turís y de Alberic, hasta los 3 del CFPA de L'Alguer. Según los datos manejados por los coordinadores, en los cursos de EL2 para inmigrantes predominan las mujeres (el 69%, con un 25% de varones), de entre 26 y 40 años (el 79%) y que llevan entre 1 y 4 años residiendo en España (el 62%). (*Ver Gráficos 2, 3, 4 y 5*).

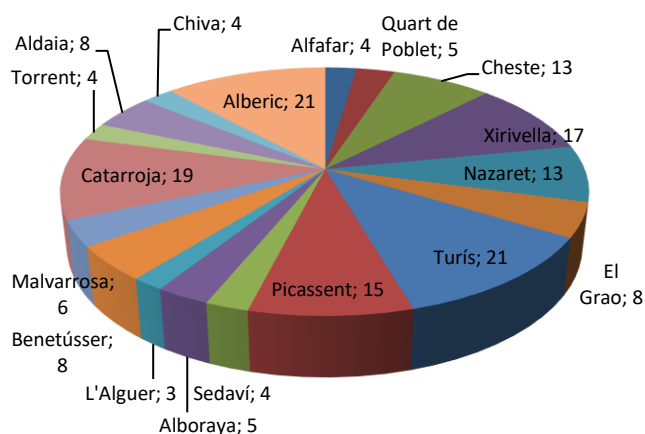


Gráfico 2: Número de alumnos por centro

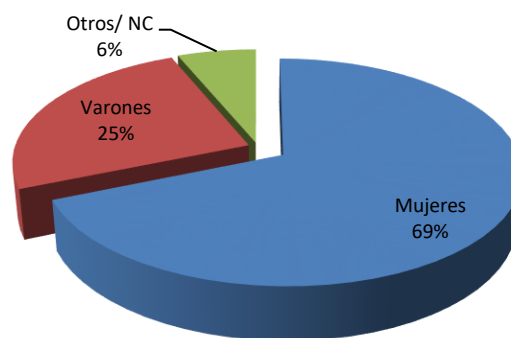


Gráfico 3: Género predominante en las clases de ELE de los CFPAs

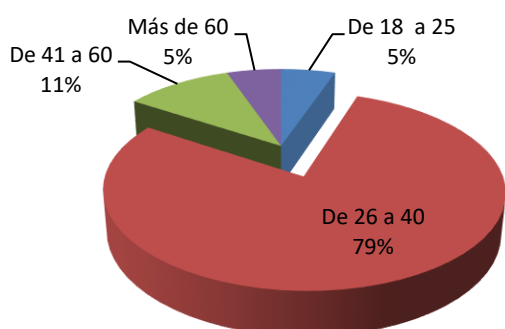


Gráfico 4: Edades del alumnado de EL2 en CFPAs

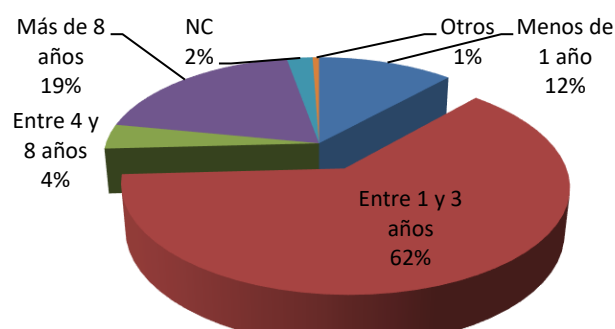


Gráfico 5: Tiempo de residencia en España del alumnado de los CFPAs

Los alumnos se distribuyen en 37 procedencias diferentes. Con 50 alumnos (28% del total), los marroquíes son mayoría en los CFPAs de la provincia de Valencia, seguidos por los argelinos, con un 7% (13 alumnos). Los rusos y ucranianos (con 12 participantes o el 7%, respectivamente) son el tercer y cuarto grupo más numeroso, seguidos por holandeses (7 alumnos, el 4%), rumanos (6, el 3%), armenios (6, el 3%) y británicos (6, el 3% del total). Cada nacionalidad del 33% restante está representada por 5 alumnos o menos, por lo que preferí agruparlos por regiones. De estas, el 24% procede de Europa del Norte y Occidental; el 23% otros países de Europa oriental; el 17%, del subcontinente indio; el 15%, del África subsahariana; el 6%, de Oriente Medio y el Norte de África, y el 11%, de otras regiones.

Las L1 más habladas por el alumnado de EL2 en CFPAs son el árabe (35%), el ruso (8%), el ucraniano, el francés (ambos con el 7%), el urdu, el rumano, el holandés (con el 4% cada una) y el chino (2%). El resto de lenguas se han agrupado por familias lingüísticas, dado que contaban con menos de 7 hablantes cada una. Así, tras las lenguas anteriormente mencionadas, encontramos un 3% de hablantes de lenguas Atlánticas-Congo, un 19% de lenguas indoeuropeas, un 2% de lenguas

afroasiáticas, 1% de lenguas túrquicas, y un 3% de otras familias⁷. Solo el 1% dejó sin contestar esta pregunta (*Ver Gráfico 6*).

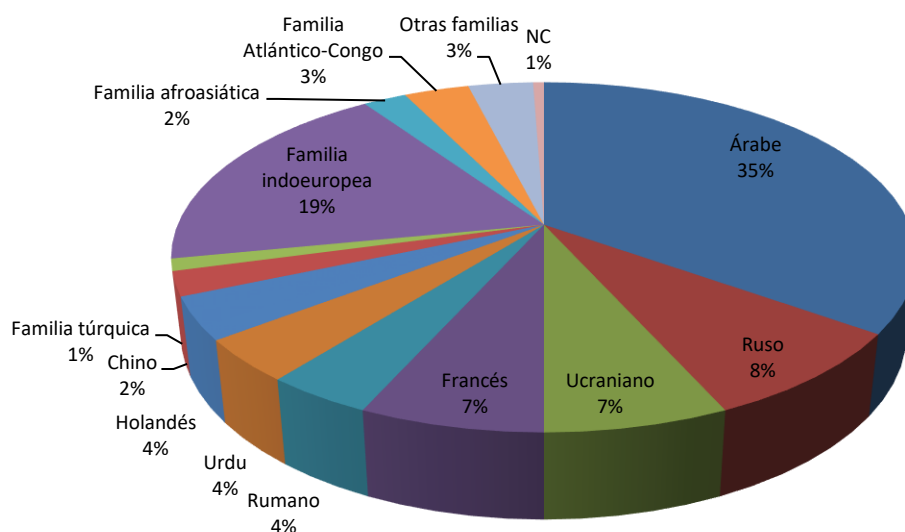


Gráfico 6: L1 más habladas por el alumnado de EL2 en CFPAs

Si nos fijamos en las L2 distintas al español que dominan los alumnos encuestados, predominan el inglés y el francés, con el 35% y el 23% de hablantes, respectivamente. La tercera más hablada es el ruso, con un 10% de hablantes. La cuarta sería el alemán, con un 6%, y la quinta, el italiano, con el 4% de hablantes. Del 19% restante, el 10% habla una lengua indoeuropea, el 6% no contesta y el 3% emplea un idioma de otra familia lingüística (*Ver Gráfico 7*).

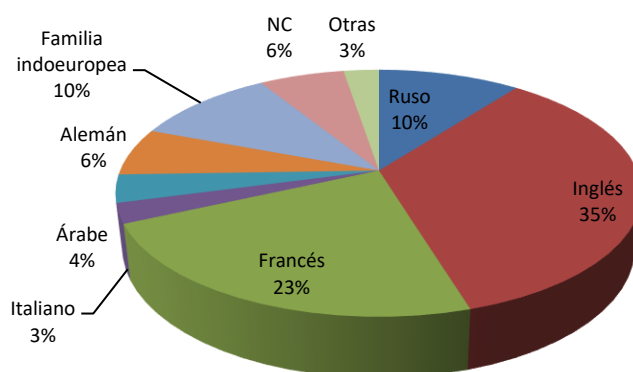


Gráfico 7: L2 habladas por el alumnado inmigrante

En cuanto al grado de alfabetización del alumnado inmigrante de los CFPAs participantes, el 35% se alfabetizó en su L1, pero no en EL2. El 30% no sabe leer ni escribir en su L1, y el 7% son hablantes de lenguas sin versión escrita. Por otra parte, tanto los alumnos sin estudios como los que terminaron

⁷ Esta nomenclatura de familias lingüísticas es la utilizada por la base de datos *Glottolog*, del Instituto Max Planck de Antropología Evolutiva (Leipzig, Alemania). Su página web es <https://glottolog.org>

la secundaria suman el 20% de participantes, mientras que el 17% terminó los estudios primarios (Ver Gráficos 8 y 9).

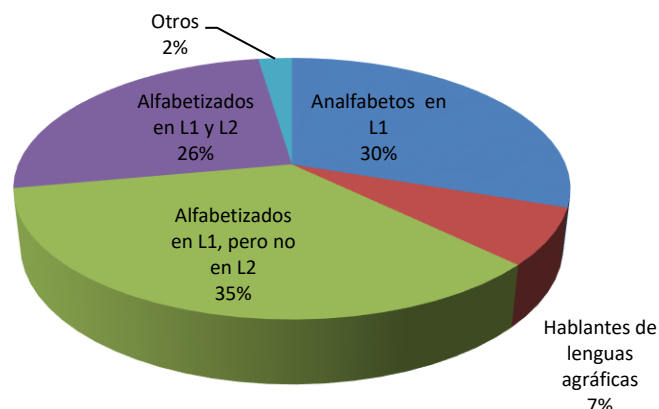


Gráfico 8: Alfabetización del alumnado inmigrante de los CFPAs

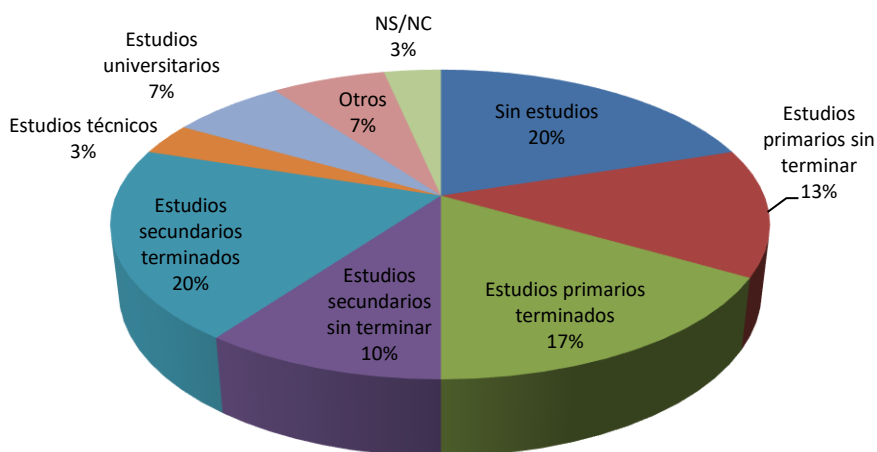


Gráfico 9: Nivel de estudios predominante en el alumnado inmigrante de los CFPAs

Las ocupaciones más frecuentes del alumnado inmigrante son la de ama de casa, con un 24%, y jubilado, con un 15%, aunque también existe un nutrido grupo de profesionales cualificados (8%), autónomos y trabajadores del medio agrario (6% en ambos sectores). Un 18% de los alumnos encuestados no especifica su ocupación, y un 10% se encuentra desempleado en el momento de realizar la encuesta.

Por último, y tras observar los datos obtenidos en las encuestas realizadas al alumnado, la gran mayoría posee niveles de A1 o A2 de EL2 en el curso académico 2018-2019, con un 45% de alumnos en el primero y un 31% en el segundo. El 12% se encontraban en clases equivalentes a un B1, y el 7% estaban matriculados en clases de alfabetización o de otro tipo en EL2. Conviene aclarar que los CFPAs no siguen la nomenclatura de niveles del MCER, sino que llaman “Nivel 1” a quienes comienzan un A1, “Nivel 2” a quienes se encuentran entre el A1 y el A2, “Nivel 3” a los alumnos cuya competencia lingüística correspondería a un A2-B1, etc. Se trata, pues, de una clasificación

aproximada y dependiente del criterio de cada CFPA y del profesor que realiza el proceso de admisión del alumnado a principio de curso, los cuales se basan en la capacidad del aula y el número de alumnos matriculados, y no en una prueba de nivel estandarizada (*Ver Gráfico 10*).

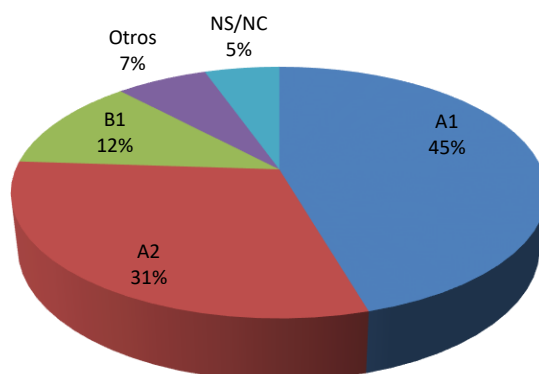


Gráfico 10: Alumnos totales por nivel de EL2

3.4.Dificultades encontradas al elaborar el presente estudio

Algunos de los profesores participantes en esta investigación se mostraron reacios a rellenar el cuestionario mediante Google Forms. Muchos prefirieron cumplimentar la versión en papel porque lo rellenan más rápida y cómodamente y no precisan encender su ordenador portátil o emplear uno de los escasos que hay en la sala de profesores. En algunos casos, su elección se basó en una falta de competencia digital o en no estar familiarizados con esta aplicación. Este hecho habla de la necesidad de formarse en competencia digital del profesorado de los CFPAs, aunque no analizaremos este aspecto por alejarse de los objetivos del presente trabajo.

La actitud de los directivos y docentes hacia mi presencia en su escuela también tuvo una gran influencia en este estudio. En la mayoría de centros tuve que contactar varias veces hasta localizar a un miembro del equipo directivo o un profesor. Una vez logrado, algunos participantes mostraron cierta reticencia a recibirme, aunque la inmensa mayoría mostró interés en mi trabajo, y me trataron cordial y amablemente.

A pesar de que en la mayoría de centros se contestaron los tres cuestionarios, 7 de ellos aportaron dos o solo uno de ellos. Los CFPAs de Picanya, Segorbe, Carcaixent y Parque del Oeste no entregaron los cuestionarios para alumnos, mientras que los profesores de EL2 de la Malvarrosa y Quart de Poblet no contestaron a sus cuestionarios. En la Malvarrosa, la profesora admitió que tenía una carga de trabajo importante y que no se aclaraba con el formulario online. En cambio, en Quart de Poblet simplemente no contestaron al cuestionario. El CFPA de Alberic solamente aportó cuestionarios de

alumnos incompletos, por lo que asumimos que los alumnos contestaron a las preguntas que entendían y dejaron el resto en blanco. No obstante, sus cuestionarios se incluyen entre los datos para el presente estudio, ya que el contraste con la información obtenida en otros centros aseguran su validez.

Mención especial merece el CFPA Parque del Oeste, de Valencia. Tras una entrevista personal con la directora del centro, esta recogió los cuestionarios y accedió a realizarlos y a trasladárselos a los profesores de EL2. Dos semanas después, solo recibí los cuestionarios de coordinación y del profesorado, ambos con menos páginas de las entregadas. Algunas de sus respuestas son altamente contradictorias con las de otros entrevistados. Por ejemplo, en el cuestionario para coordinadores se pregunta si están en contacto con otros centros que imparten EL2 para inmigrantes. A esta pregunta respondieron que no, mientras que en otros centros, como el CFPA de Xirivella o el de L'Alguer, manifiestan que se comunican con esta escuela muy a menudo. Se desconoce las causas por las que respondieron así, pero debido a la escasa fiabilidad de los datos que aportaron, este centro figurará como participante, aunque sin tener en cuenta las respuestas que proporcionaron.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En el presente capítulo, presentamos los datos obtenidos en esta investigación. Haremos énfasis en la información aportada por las encuestas, aunque incluiremos todos aquellos comentarios de las entrevistas que complementen o contrasten con las respuestas obtenidas. Del mismo modo, incluiremos algunos de los aspectos que observé en los CFPAs que visité y que corroboran o desmienten las afirmaciones de los coordinadores, el profesorado y el alumnado encuestados.

4.1. Los coordinadores y los miembros de los equipos directivos

4.1.1. Evolución del programa de enseñanza de EL2 a inmigrantes en CFPAs de la provincia de Valencia

El cuestionario dirigido a los coordinadores y equipos directivos de los CFPAs comenzó indagando acerca de la forma en que cada escuela comenzó a ofrecer cursos de EL2 para inmigrantes. El 75% de participantes respondió que lleva más de 10 años dando estas clases. El 79% de escuelas comenzaron a ofrecerlas por su alta demanda en el barrio o localidad donde se ubica su centro, aunque el 11% empezó a impartir clases de EL2 a inmigrantes “por imperativo legal”. El 46% definió la “integración social” (32%) y el deseo de “ayudar a la comunicación” (32%) como las finalidades que perseguían

cuando implantaron el programa de EL2 para inmigrantes. Las escuelas de Catarroja, L'Alguer y Alboraya manifestaron que, además, deseaban facilitarles “su adaptación a la cultura y la vida en España”, y las de Catarroja y L'Alguer pretendían facilitar su inserción laboral. El 15% de centros reconoció no saber para qué decidieron empezar a impartir clases de EL2 a inmigrantes, siendo el CFPA de la Malvarrosa uno de los que incorporaron estos cursos por imperativo legal.

Hoy en día, la integración social sigue siendo la meta de la enseñanza de EL2 para inmigrantes en el 32% de los centros encuestados, aunque acompañada de otros muchos objetivos, como la ayuda a la comunicación (en el 13%) y la ayuda a adaptarse a la sociedad y cultura españolas (en un 10%). Se podría argumentar justificadamente que la adaptación sociocultural vendría a ser lo mismo que la integración social, pero los coordinadores y directivos entrevistados los diferenciaron. Por lo tanto, decidí mantenerlos separados a efectos de análisis estadístico, aunque no de interpretación de datos.

El 67% de los directivos y coordinadores participantes en esta investigación consideran que han cumplido las expectativas que tenían cuando comenzaron a dar clase de EL2. Asimismo, el 18% afirma que sus alumnos se integraron en la sociedad, y el 14%, que estos recibieron una enseñanza satisfactoria, que dominan el castellano y que estos cursos continúan teniendo una alta demanda. Solo en el CFPA de Picanya creen que no han logrado ayudar a los alumnos a cumplir sus objetivos. El 14% restante de escuelas no contestó a esta pregunta, principalmente porque el personal que trabaja actualmente en ellos es totalmente diferente al que ejercía la docencia cuando incorporaron la enseñanza de EL2, y no querían aportar datos erróneos. En los CFPAs de Nazaret lo admitieron: “No hay nadie del equipo docente que comenzó el programa [trabajando actualmente en el centro], así que no tenemos datos al respecto”. En Sedaví, Alboraya y Quart de Poblet, señalan al ayuntamiento o a la Conselleria de Educación como los impulsores de los cursos de EL2 para inmigrantes. En Quart de Poblet, incluso mencionaron la Ley 1/95 que ya ha aparecido en otros puntos de este trabajo.

Cuando los coordinadores describen el alumnado que tenían al principio, la directora del CFPA de Turís relata que eran sobre todo hombres procedentes de Europa del Este, mientras que ahora lo forman personas de ambos sexos originarios del Norte y Oeste de Europa. En Catarroja, el primer alumnado inmigrante estaba compuesto por hombres, y ahora predominan las mujeres casadas y amas de casa originarias de Marruecos. En Picassent, primero enseñaron español a “temporeros agrarios africanos”, mientras que cuando visité este centro, vi sobre todo alumnas rusas y ucranianas, y en Xirivella hablaron del personal docente, el cual al principio solamente procedía de Conselleria y ahora también puede provenir de las bolsas de personal de la Diputación de Valencia.

En un futuro, el 18% de los centros desean seguir ofreciendo servicio social, el 26%, convertirse en un referente para los inmigrantes de su localidad, y el 11%, llegar a ser el lugar donde el alumnado de EL2 pueda comenzar su integración. En otras palabras, la labor social y el apoyo a sus estudiantes son los objetivos a medio y largo plazo de la mayoría de CFPAs. El 17% de miembros del equipo directivo desearía ofrecer más horas lectivas, aunque el 13% no respondió a esta pregunta. Existen otros muchos aspectos mejorables en algunas escuelas, como crear un grupo de alfabetización (en Picassent y Catarroja, donde estos estudiantes están matriculados en el aula de Nivel 1), cursos con fines específicos o más cortos (en Catarroja, Chiva y Nazaret), más personal o más medios técnicos. El 27% de centros mantendría la oferta formativa de EL2, y el 18% continuaría usando la misma metodología didáctica⁸. Por último, el 72% de centros no desea eliminar ningún componente de las clases de EL2 para inmigrantes, aunque el 17% retiraría algunas actividades de aula que no aportan gran cosa. En Xirivella hablan de eliminar la lista de espera de alumnos que no pueden matricularse por falta de plazas, acción que supone ampliar la oferta formativa más que retirar elementos innecesarios para la enseñanza de EL2 a inmigrantes.

Estos datos demuestran los equipos directivos y los coordinadores sienten que han alcanzado los objetivos que se fijaron cuando comenzaron a ofertar clases de EL2 para inmigrantes, y sienten que los estudiantes se integraron satisfactoriamente en la sociedad española. No obstante, se puede apreciar una falta de perspectiva sobre los comienzos de este programa, la cual podría haber ayudado a evaluar adecuadamente la calidad de estos cursos. La alta rotación de personal dificulta la posibilidad de preguntar acerca de estos temas en algunas de estas escuelas, y es algo que hubiera resultado interesante de analizar, pues nos habría permitido obtener una visión diacrónica de la enseñanza de EL2 a inmigrantes y determinar si ha experimentado una verdadera evolución.

4.1.2. Los planes curriculares

En este punto se analizan los datos obtenidos sobre la coordinación con otros CFPAs, el tipo de ayudas que reciben para implementar la enseñanza de EL2 a inmigrantes, qué niveles ofertan, de cuántos alumnos y profesores disponen, en qué consiste su plan curricular, cómo se evalúa la labor docente y si se realizan pruebas de nivel iniciales a los estudiantes inmigrantes, entre otros aspectos.

En total, los centros encuestados cuentan con 406 alumnos aproximadamente (las escuelas de Xirivella y de Segorbe no aportaron cifras al respecto), 27 profesores y 35 grupos de clase de EL2.

⁸ Aunque los términos “oferta formativa” y “metodología didáctica” parecen sinónimos, designan conceptos diferentes. La oferta formativa de un CFPA consta de los cursos y programas educativos en los que el público puede matricularse: obtención del Graduado en ESO, idiomas extranjeros, informática, etc. Por su parte, la metodología didáctica se refiere al modelo pedagógico que sigue el profesor en su práctica docente, como el modelo comunicativo o el enfoque por tareas empleados en la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros.

Con un 46% y un 37% respectivamente, los niveles iniciales de EL2 (A1 y A2) son los más demandados en los centros participantes. El 17% ofrece clases de nivel B1, y el 5% tiene grupos de alfabetización y de conversación. La prueba inicial más empleada es la entrevista personal, utilizada en el 50% de CFPAs, aunque ninguno dispone de un modelo para ella. El 29% realiza exámenes de nivel, mientras que el 13% reconoció que no somete al alumnado recién incorporado a ninguna prueba, prefiriendo observar su desempeño en el aula para reubicarlo convenientemente más tarde.

Ninguno de los centros participantes en este estudio oferta cursos de nivel B2 o superiores. Este hecho resulta muy llamativo, ya que otros CFPAs de la Comunidad Valenciana sí que cuentan con grupos para estos niveles. La inexistencia de cursos de EL2 de niveles a partir de un B2 podría deberse al bajo nivel inicial con que el alumnado inmigrante acude a estas escuelas. Otro motivo podría estar en línea con los hallazgos de García Flores (2012): al alcanzar un cierto nivel, los alumnos lo consideran suficiente y abandonan el curso. Del mismo modo, “las condiciones de enseñanza de ELE a inmigrantes son diferentes a las presentes en la enseñanza de otros idiomas extranjeros” (García Flores, 2012), puesto que los métodos de enseñanza no están actualizados y no se ofrecen certificados de nivel al completar cada curso. Este último punto ha dejado de ser cierto en la Comunidad Valenciana, ya que “las personas adultas que cursen cualquier programa formativo de los que figuran en los anexos III y IV de este decreto⁹, recibirán una certificación acreditativa de los estudios realizados” (GVA, 1999; Artículo 18, p. 19.254). Sin embargo, y a pesar de que dichos certificados incluyen un listado de los contenidos del curso, estos dependen de la programación elaborada por cada profesor, y no de una directriz estandarizada como el MCER o el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Del mismo modo, los certificados de nivel emitidos por los CFPAs no están homologados con los que otorgan otros centros educativos, ni tampoco cuentan con el mismo reconocimiento por parte de empresas e instituciones. Por estas razones, los alumnos que desean continuar estudiando EL2 más allá de un nivel B1 prefieren hacerlo en academias y Escuelas Oficiales de Idiomas, y los que no, cesan de estudiar porque sienten que lograron sus objetivos. En conclusión, los CFPAs valencianos se rigen por la demanda social, y probablemente contarían con clases de EL2 de niveles B o C si hubiera alumnos interesados en ellos.

El 61% de centros participantes no dispone de un plan específico para esta asignatura. En dos de ellos se adujo que esta planificación se incluye dentro de la Programación General Anual (PGA) del centro, por lo que no ven necesario crear un plan específico para EL2. Este fenómeno ya se detectó

⁹ El programa de EL2 para inmigrantes de los CFPAs de la Comunidad Valenciana se clasifica dentro del apartado III del mencionado decreto.

en otros trabajos (Pastor Cesteros, 2007). Y efectivamente, la legislación estimula a que cada centro elabore el currículum que considere oportuno:

“La administración educativa fomentará la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerá el trabajo en equipo del profesorado y estimulará la actividad investigadora a partir de la práctica docente.

(...) Los centros de formación de personas adultas elaborarán proyectos de desarrollo curricular de aquellos programas formativos que impartan de los que figuran en los anexos III y IV de este decreto” (GVA, 1999; Artículo 8, p.19.251).

En los CFPAs, los programas estrella son los encaminados a obtener el Graduado en ESO y a superar pruebas de acceso a Ciclos Formativos y a la universidad, por lo que al resto de enseñanzas no se les dedica tanta atención en las PGAs. Sin embargo Conselleria les solicita un currículum para la enseñanza de EL2 para inmigrantes. ¿Cómo resolver esta contradicción?

García Mateos (2008) sugiere convertir al alumnado en su eje vertebrador, implementar estrategias para aliviar el choque cultural y otorgarle un mayor protagonismo al componente oral, entre otras medidas. El Instituto Cervantes (2005) elaboró unas orientaciones para cursos de inmigrantes adultos¹⁰, e incluso existen recursos didácticos y listados de manuales en el Centro Virtual Cervantes. La misma Generalitat Valenciana (2019) publicó una *Parrilla de programas formativos* en la que se consigna que los cursos de EL2 para inmigrantes “tienen como referencia curricular los niveles A1 y A2 del Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas (MECR)” [la traducción es mía]. Por último, el foro de debate *Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa*, creado por el Instituto Cervantes (2001) cuenta con un sinfín de ideas, y permite expresar las inquietudes al profesorado participante¹¹.

Como puede verse, existen múltiples recursos para crear un currículum de EL2 para inmigrantes. Entonces, ¿por qué piensan lo contrario los miembros de sus equipos directivos? Según los datos que obtuve, no parece que haya una razón para no elaborarlo más allá de no saber cómo acometer esta tarea. Una posible solución sería establecer desde Conselleria un guion para programar estos cursos, ya que esta medida enfatizaría la importancia de planificarlos con el mismo cuidado que otros programas formativos. Simplemente bastaría con adaptar las premisas de los currículos ya existentes al contexto de los CFPAs e incluirlas en un decreto o ley.

¹⁰ *Español como Nueva Lengua*. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvc_eenl.pdf

¹¹ Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/debate/default.htm

Otro elemento destacable sería la inexistencia de cursos de EL2 con fines específicos en los CFPAs. Solo el de Aldaia ofrece clases de conversación que, aunque no se podrían incluir dentro de esta categoría, son lo más parecido que ofrecen los CFPAs de la provincia de Valencia a día de hoy. Algunos trabajos (Pastor Cesteros, 2007; Villalba y Hernández, 2007; *Manifiesto de Santander*, 2004, punto 15) recalcan la importancia de esta clase de cursos. Además, gracias a ellos, se matricularían más alumnos, la administración destinaría más recursos a los CFPAs y los alumnos practicarían EL2 desde otro enfoque, entre otras ventajas. Tal vez la inexistencia de cursos de EL2 con fines específicos para inmigrantes se deba a que, en palabras del Consejo de Europa (2002; p.61),

“En la educación de adultos, pueden surgir conflictos de interés entre empresarios que financien cursos- y que deseen una mayor atención al ámbito profesional- y alumnos que puedan estar más interesados en desarrollar las relaciones personales”¹².

Ante este panorama, resulta difícil decidir qué intereses deben primar. En el caso de los CFPAs, se tiende a enfatizar la integración del alumnado inmigrante, aunque este también busca acceder a un puesto de trabajo y promocionar en sus empresas. Por ello, sería muy interesante ofrecer clases de EL2 para el mundo laboral, ya como un curso completo o como un complemento a su curso habitual. Además, este programa no solamente favorecería una mayor implicación de las administraciones públicas y el mundo laboral con esta clase de escuelas, sino que también se encuentra en sintonía con el espíritu de los CFPAs, tal y como expresa la legislación de la GVA:

“La formación de personas adultas es también un elemento decisivo en las políticas sociales orientadas a promover la autonomía personal para alcanzar la integración y la cohesión social, y constituyen un pilar básico de las políticas laborales en la medida en que se proponen la creación de ocupación.” (Ley 1/95, del 20 de enero; Preámbulo).

Finalmente, las encuestas realizadas a los equipos directivos de los CFPAs revelan que la evaluación del programa de EL2 para inmigrantes no es prioritaria, puesto que 12 centros no la llevan a cabo formalmente. Asimismo, tampoco hay un formato estándar para las pruebas iniciales de nivel ni para detectar las necesidades de aprendizaje del alumnado inmigrante, ya que la entrevista oral a cada alumno potencial se manifiesta como la estrategia más empleada en los CFPAs y la que resulta más útil ante alumnos analfabetos o no alfabetizados en ELE. Estas respuestas chocan frontalmente con lo que la GVA (1999) exige a estos centros:

¹² Este fragmento forma parte del documento del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas.

“Artículo 24

El profesorado evaluará, igualmente, el proyecto curricular que se esté desarrollando en relación con su adecuación al contexto socioeconómico del centro y a las características, necesidades e intereses de las personas adultas.

Artículo 25

La evaluación del proyecto curricular se referirá, al menos, a los siguientes elementos:

Los objetivos programados en relación con el contexto socioeconómico cultural y lingüístico del centro y las características e intereses de las personas adultas.

Los criterios metodológicos de carácter general adoptados.

La distribución de los contenidos y de los criterios de evaluación por ciclos de la formación básica de personas adultas.

El sistema de evaluación y de promoción de las personas adultas.

Las medidas adoptadas para realizar las adaptaciones curriculares individualizadas que se aparten significativamente de los contenidos y de los criterios de evaluación del currículo.

El desarrollo curricular en relación con los objetivos de los programas formativos que imparta el centro, de los que figuran en los anexos III y IV de este decreto.” (p. 19.255).

Tal y como está redactado este texto, parece que la evaluación requerida desde Conselleria a los CFPAs es general para todos sus programas. La enseñanza de EL2 a inmigrantes presenta unas características muy particulares, por lo que sería muy interesante hacer hincapié en lo que este tipo de alumnado necesita para aprender español y en establecer por ley mecanismos de evaluación más adecuados para EL2 para inmigrantes y las pruebas de acceso a sus clases; flexibles, basados en las necesidades de cada escuela y que midieran el progreso del alumnado independientemente de su nivel de competencia en español, su grado de alfabetización u otras consideraciones.

Otro aspecto llamativo es el hecho de que la gran mayoría de CFPAs encuestados (el 66%) no se comunica con otras instituciones dedicadas a la enseñanza de EL2 para inmigrantes. Del 33% que sí lo hace, el 28% se relaciona con otros CFPAs durante las actividades de formación del profesorado. El 18% de centros se coordinan con ONGs, y otro 18%, mediante grupos en redes sociales. En el CFPA de Turís mencionaron un proyecto educativo con otros CFPAs municipales que se llevó a cabo hace tiempo. Por consiguiente, no podemos hablar de una verdadera comunicación entre CFPAs, sino de autosuficiencia, casi de autarquía. Los CEFIREs difunden cuestionarios online a principios de curso donde los coordinadores de formación para el profesorado de cada centro expresan sus

necesidades, por lo que existe la posibilidad de crear una red de intercambio regular entre centros por medio de los CEFIREs. Esta falta de interés en establecerla podría deberse a un deseo de mantener la independencia pedagógica o a evitar juicios sobre la forma en que se gestiona el centro. Sin embargo, sería interesante revertir esta tendencia y favorecer los lazos entre CFPAs y con instituciones de apoyo al inmigrante. Así, no solamente podrían ejercer mejor la docencia, sino que se reduciría el sentimiento de abandono tan frecuente entre los profesores de los CFPAs.

Las ayudas que perciben estos centros también parecen ser escasas. Según las respuestas proporcionadas a este cuestionario, los coordinadores del 66% de CFPAs encuestados afirman que no perciben ninguna para el programa de enseñanza de EL2 a inmigrantes. El 33% reciben asistencia o aportes económicos, fundamentalmente de Conselleria de Educación. Asimismo, el 53% de centros siente que precisa más medios para implementar este programa, fundamentalmente en forma de recursos didácticos (respondido por el 26% de encuestados), y un 11% manifestó necesitar más ayudas monetarias para enseñar español para extranjeros. Estos datos son un reflejo de la sensación de desamparo percibida por gran parte del personal de los CFPAs. Vista la situación, sería recomendable un trabajo por partida doble: por un lado, estas escuelas necesitarían evaluar y reestructurar la manera de administrar los medios de los que disponen, y por otro, la Conselleria de Educación y los ayuntamientos podrían contratar más personal y ofrecer más dotaciones técnicas a estos centros. De este modo, se abriría el abanico de recursos para enseñar EL2 en los CFPAs, y el sentimiento de abandono de sus trabajadores se reduciría considerablemente.

Casi todos los centros encuestados ofertan menos de 5 horas a la semana. Solo el CFPA de Chiva ofrece más horas de clase, y aun así, les resulta insuficiente. En cambio, sí que existe una demanda de más horas de clase, también expresada por el alumnado y por algunos profesores. Contar con más personal docente, más aulas o un horario de atención al público más amplio ayudaría también en este sentido, ya que podrían atender a más alumnado y evitar que muchos solicitantes se quedaran esperando una plaza para cursar EL2 que en muchos casos nunca consiguen.

La evaluación de la labor de los docentes de este programa tampoco parece ser una prioridad en los CFPAs de la provincia de Valencia, ya que el 66% de los coordinadores encuestados responde que no la llevan a cabo. Del 33% que lo hace, el 34% recurre principalmente a los aportes a la memoria anual del centro, o mediante retroalimentación entre profesores (22%), formularios de evaluación cualitativa (22%) y observación directa de su trabajo (22%). Sin embargo, un sistema estándar de evaluación de la práctica docente serviría para recibir información más fiable sobre qué pueden reforzar o modificar en su labor, lo que redundaría en una mejora constante.

4.1.3. Infraestructura y recursos del centro

El 23% de los CFPAs participantes considera que las aulas donde se imparten los cursos de EL2 son adecuadas, amplias y bien equipadas. Solo en Carcaixent afirman que sus aulas no son las más idóneas, y en Segorbe comentan que sus aulas de EL2 son “grandes y con sillas”. El CFPA de Alfafar se sitúa junto a las vías del tren, cuyo ruido interrumpe la clase muy a menudo. En Alboraya, El Grao y Catarroja expresaron que las aulas de EL2 para inmigrantes no se diferencian de las reservadas a otros grupos, lo cual confirmé cuando visité estas escuelas. Las infraestructuras de estos centros tienen un estándar de calidad muy elevado, puesto que están ubicados en edificios reformados y bien mantenidos. En Alboraya y Catarroja había murales realizados por los alumnos o artistas locales, y este último contaba con un patio central. Todos estos aspectos le imprimen carácter a la escuela y crean un ambiente agradable que invita a estudiar y socializar entre alumnos.

Los elementos más presentes en estas aulas son la pizarra (en el 19% de centros encuestados), la conexión a Internet (en el 17%) y el cañón proyector (en el 16%). En el 14% hay ordenadores proporcionados por el centro y diccionarios al alcance del alumnado. En el 11%, el profesor cuenta con material educativo para emplear en sus sesiones, aunque solo el 6% dispone de una biblioteca de aula. Estas situaciones no eran privativas de las aulas de EL2 para inmigrantes, sino que otros grupos que asisten a otro tipo de clases también las experimentaban. Por lo tanto, no consideramos que se necesite intervenir en las infraestructuras de los CFPAs salvo en casos muy específicos.

La biblioteca del centro solo se emplea para impartir clases de EL2 en Carcaixent. En el 32% de centros no se sale del aula de referencia para dar clase, aunque en el 31% se recurre al aula de informática. El CFPA de Catarroja destaca en este aspecto, puesto que tanto la profesora en la entrevista como el alumnado en sus cuestionarios mencionaron el aula de informática y las sesiones realizadas en ella. El 59% de bibliotecas cuenta con materiales para los estudiantes de EL2. No todos ellos son específicos para inmigrantes, aunque los existentes consisten en libros de lectura graduados y diccionarios bilingües español-árabe, ruso, inglés o francés. Eso sí, en ninguna biblioteca de centro pude encontrar manuales para la enseñanza de EL2, lo cual podría constituir un material de apoyo y les permitiría acceder a recursos didácticos sin gastar dinero. Esto se podría explicar porque la dimensión oral predomina sobre la escrita en estos cursos, y porque los profesores no consideran que la competencia lectora de su alumnado sea la suficiente para aprovechar los libros de la biblioteca. No obstante, cuando el aula de EL2 es la propia biblioteca del centro, esta contiene materiales específicos y actúa para fomentar la lectura. Por ello, recomendaríamos crear más bibliotecas de aula, contar con manuales de aprendizaje en ellas y realizar actividades para dinamizar la biblioteca de centro entre el alumnado inmigrante.

4.1.4. Actividades extraacadémicas

Por último, se preguntó a los coordinadores o directivos de los CFPAs acerca de las actividades extraacadémicas que oferta su centro. Muchos profesores participantes las mencionaron en las entrevistas, a veces sin necesidad de preguntar por ellas, pero los cuestionarios se respondieron antes de visitar las escuelas participantes, lo que indica que este tipo de eventos es un elemento cuidado e importante del programa educativo de los CFPAs. Así, el 89% de CFPAs participantes ofrecen estas actividades, las cuales suelen consistir en excursiones culturales o a espacios naturales en el 34% de centros, y en fiestas y encuentros gastronómicos (“paellas”) en el 30% de escuelas. El valor más interesante que añaden al aula de EL2 es el de la socialización, el cual se menciona en el 46% de encuestas. Le sigue el de la práctica de lo estudiado en clase (31%). En Carcaixent simplemente afirman que las actividades extraacadémicas añaden “un valor específico” a los cursos de EL2 para inmigrantes, sin especificar a cuál se refieren.

Ciertamente, las actividades extraacadémicas añaden valor a la vida escolar. Romper la rutina del aula siempre es beneficioso, ya que motiva al cerebro a poner en marcha mecanismos distintos a los acostumbrados y ayuda a fijar contenidos presentándolos en un contexto real. En el caso de los inmigrantes que aprenden EL2, este cambio es más que bienvenido, dado que les permite emplear el vocabulario con hablantes nativos. En algunos casos, el alumnado inmigrante no suele relacionarse con los estudiantes españoles, lo cual favorece la integración social en la escuela.

4.2. El profesorado

4.2.1. Formación y experiencia docente

En este apartado, analizaremos los datos relacionados con la formación recibida y la experiencia docente del profesorado participante en el presente estudio, tanto en general como impartiendo clases de EL2 para inmigrantes. El 36% de los profesores encuestados lleva trabajando 10 años o más en su CFPAs, mientras que el 32% comenzaron a trabajar allí en el presente curso escolar, sin que esto implique que no hayan ejercido la docencia previamente. Podemos, pues, apreciar la convivencia de dos generaciones de docentes, con sus respectivas formas de entender la enseñanza, de la que surgen ciertas contradicciones sobre la manera en que se enseña EL2 a inmigrantes en los CFPAs de la provincia de Valencia.

El 59% de los profesores participantes poseen el título de Maestros de Primaria. De ellos, el 29% es especialista de primaria y el 30%, de idiomas (inglés o francés). El 37% es licenciado en alguna Filología o en Geografía e Historia y realizó el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) o el Máster en Educación Secundaria. García Flores (2014) y Sánchez Salmerón (2010) también detectaron un predominio de los maestros de primaria entre los docentes de EL2 para inmigrantes. Coincidiendo con estos dos trabajos, el 55% no recibió ninguna formación en didáctica de ELE. Del 41% que sí lo hizo, solo 2 profesores cursaron un Máster sobre Enseñanza del Español como LE/L2. El resto de docentes participaron en cursos de didáctica de lenguas extranjeras (por el 36%) o de didáctica de ELE como L2/LE (también por el 36%). El 67% de estas acciones formativas tuvo lugar en el CEFIRE del que depende su centro escolar. En cuanto a los conocimientos de idiomas, el 38% de profesores afirma hablar inglés, el 31%, valenciano, y el 23%, francés. El 5% tiene nociones de alemán y 3%, de italiano, aunque ninguno habla árabe, ruso o chino mandarín.

El 64% de los docentes encuestados considera su formación de utilidad para impartir clases de EL2 para inmigrantes. Cuando se les preguntó por elementos concretos, la mayoría respondió que el más útil es su trabajo del día a día. Así, el profesor de El Grao de Valencia comentó que “tuvo y no tuvo una formación específica”, dando a entender que no acudió a cursos específicos o a programas formativos, sino que aprendió a fuerza de trabajo y solucionando problemas. 3 docentes encontraron útiles sus conocimientos de gramática española, y la empatía con el alumnado (mencionada por un profesor del CFPA de Picassent) y la adaptación a los diversos tipos de aprendizaje (reseñada en el CFPA de Turís) también son apreciados. En cambio, se echó a faltar una formación sobre el tema en sus estudios universitarios (dato aportado en Picassent y Alfafar) y sobre la creación y gestión de materiales pedagógicos (repetido en 5 cuestionarios). Los profesores de más edad repitieron estas dos últimas afirmaciones con mayor frecuencia, al igual que gran parte de los estudios académicos sobre esta temática (*Manifiesto de Santander*, 2004; *Propuestas de Alicante*, 2006; Pastor Cesteros, 2007).

Los docentes encuestados opinan que la formación en lenguas extranjeras, sobre todo en alguna de las L1 de su alumnado, resultan útiles para el profesorado que les imparte EL2, así como la alfabetización, la preparación de materiales y la introducción de actividades dinámicas. Si tuvieran que modificar o eliminar algún elemento de su formación docente, 3 profesores añadirían más formación, y la docente de L’Alguer recomienda realizar voluntariado en un Centro de Internamiento de Extranjeros para conocer de primera mano la realidad de muchos inmigrantes. A la hora de añadir aspectos a su formación, se repiten las necesidades de mayor formación en general y de aprender L1 habladas por el alumnado. Solo la profesora de Sedaví considera valioso “conocer culturas de otros países”, o la formación intercultural, para impartir EL2 para inmigrantes.

Los profesores que se formaron en enseñanza de EL2 para inmigrantes sabían qué programas existen para formarse y dónde encontrarlos. Este comportamiento contrasta poderosamente con el convencimiento del otro grupo de docentes de que no existen acciones formativas en EL2 a inmigrantes. Lo que realmente sucede es que quien conoce, busca y sabe dónde encontrar, y quien no, ni siquiera es consciente de la existencia de esta formación: la misma tendencia observada por Sánchez Salmerón (2010) y García Flores (2014). También se ha podido observar que el profesorado de más edad tiende a ser quien encuentra menos actividades de formación. Tal vez esto suceda porque, al no disponer de ellas cuando se preparaban para ser profesores, piensan que ya no tienen oportunidad de encontrarlas; o que la formación es más bien cosa de profesores jóvenes o con escasa experiencia laboral.

Tras contrastar los estudios disponibles (Pastor Cesteros, 2007 y 2008a), se revela que existe una nutrida oferta formativa para quien desee enseñar EL2 a inmigrantes. Además, Pastor Cesteros (2008b) menciona que las percepciones del profesorado acerca de la formación disponible son “variables”, y que ven las acciones formativas como “demasiado teóricas”, ya que esperan una “aplicación directa de lo tratado en el curso”. También echan en falta “herramientas para que el profesor sepa actuar”. Así pues, vemos que, más que una falta de formación docente como tal, lo que existe es una falta de acciones formativas que los profesores de EL2 encuentren relevantes para su labor. Posiblemente haga falta evaluar la oferta formativa dirigida al profesorado de CFPAs y adecuarla a sus necesidades. Según Pastor Cesteros (2008a) y Pastor y Lacorte (2014), una propuesta interesante sería “implicar directamente a los claustros”, de forma que las acciones formativas “surjan desde dentro del colectivo de profesores. A su vez, sería aconsejable promocionar la formación del profesorado como algo más allá de la acumulación de puntos para las oposiciones, los concursos de traslados o el acceso a puestos directivos.

En resumen, la formación docente de los profesores de EL2 en los CFPAs es dispar, inconsistente y depende del interés personal de cada docente. La legislación vigente (Ley 1/95; Decreto 220/1999) solo exige una formación en Magisterio de Educación Primaria o una licenciatura o grado universitario más CAP o Máster en Educación Secundaria para impartir EL2 en un CFPA, dando preferencia a los maestros de primaria. Se podría revertir esta tendencia reservando estas plazas a los docentes formados en didáctica de EL2 y/o educación intercultural. Así, sin desmerecer la labor de los maestros de primaria, el alumnado inmigrante recibiría clases con los recursos más adecuados para EL2 para inmigrantes, garantizándose así una mayor calidad en la docencia.

Por último, se le preguntó al profesorado participante en este estudio si se coordinaban con otros docentes, tanto dentro como fuera de su centro. Pese a que ninguno comentó cómo o con qué

profesores lo hacían, el 59% reportó que está en contacto con otros docentes. En cambio, el 41% no se coordina con sus compañeros de profesión. No sabemos si se debe a que son los únicos encargados de enseñar EL2 en su escuela, a que no lo consideran necesario o al tipo de relación que se ha establecido en el claustro de profesores de su centro, dado que tampoco lo consignaron en sus respuestas. Aun así, y en vista de la situación, convendría estimular la comunicación entre docentes y fomentar el intercambio de experiencias, tanto intra como intercentros.

4.2.2. Metodología empleada en el aula

En este apartado, se tomará en consideración qué métodos de enseñanza emplea el profesorado de EL2 para inmigrantes. Pastor Cesteros (2007) afirmó que en muchas aulas se adoptaba un “enfoque metodológico alejado de los requisitos esperados hoy en los manuales o las clases de idiomas”. Ante esta situación, proponía emplear “los mismos enfoques que en otros contextos adaptándolos a nuestros alumnos”, puesto que los inmigrantes son personas “con características psicocognitivas similares a las de sus compañeros españoles”. Asimismo, el *Manifiesto de Santander* (2004) menciona en su cuarto punto que “la situación socioeconómica del alumnado inmigrante no puede justificar la aplicación de prácticas ajenas a la enseñanza de lenguas”. Por consiguiente, en esta tanda de preguntas se busca averiguar si el profesorado que enseña EL2 a inmigrantes se atiene a las recomendaciones de estos trabajos o hace distinciones entre la forma de trabajar con alumnado inmigrante y con otro tipo de estudiantes.

Para empezar, el 78% de profesores encuestados se atiene a una programación preestablecida. El 74% de los docentes participantes la diseña por su cuenta, mientras que el 17% emplea la que les proporciona el departamento de comunicación de su escuela, y el 9% sigue una programación creada por una institución ajena al centro, sin mencionar cuál. Las necesidades más frecuentes en el alumnado al que enseñan español son la integración (el 14% la menciona como tal, el 11% se refieren a ella como “adaptarse al entorno” y el 18%, como “manejarse en actividades cotidianas”) y conseguir un empleo (reseñada por el 12%). Suelen detectar estas necesidades mediante la observación directa del desempeño del alumno en clase (el 36% de docentes señalan esta opción) o durante la corrección de ejercicios (en el 25% de los casos).

El objetivo principal del 22% de profesores es la aplicación de la gramática del español para situaciones de la vida diaria. El 21% se enfoca en la práctica de la dimensión oral, y el 19%, en el aprendizaje de vocabulario. La integración social aparece como cuarto objetivo, con el 15% de profesores que la contemplan. Estas finalidades se corresponden con los contenidos, donde los

protagonistas suelen ser las expresiones cotidianas y el vocabulario (en el 27% y el 24% de los encuestas, respectivamente). Con un 11%, la conjugación verbal y su uso figuran como tercer contenido. El 22% emplea una metodología “comunicativa y participativa”¹³. Otros docentes mencionan la expresión oral (en el 16% de los casos) o la comprensión oral (por el 13% de encuestados) como si fueran metodologías, lo cual puede deberse a una cierta confusión sobre las implicaciones de la palabra “metodología”. La profesora del CFPA de Sedaví fue la única que comentó que incluye la reflexión sobre el propio aprendizaje como parte de su método de enseñanza.

Las destrezas lingüísticas más trabajadas por los docentes encuestados son la expresión oral (38%) y la comprensión oral (22%). Las dimensiones relativas a la lengua escrita se reseñan en el 20% de encuestas, lo que da a entender que se considera más importante enseñar castellano oral al alumnado inmigrante. Para trabajarlas, las actividades que se muestran como favoritas son los diálogos o *role plays* y las preguntas y respuestas orales, con el 15% de menciones cada una. El 13% emplea juegos, el 11%, descripciones de imágenes, y el 9%, lecturas y materiales audiovisuales. El 39% de profesores prefiere realizarlas en gran grupo o de forma que toda la clase responda a la vez, y el 33%, de manera individual. Ahora bien, es muy sorprendente que el 38% de profesores no aporten datos sobre como participan en clase sus alumnos. El 35% de profesores afirma que su alumnado se involucra en el trabajo del aula, el 15% cuenta que trabajan concentrada y silenciosamente, y el 12%, que sus estudiantes encuentran problemas para comprender los ejercicios. La metodología empleada parece dar buenos resultados, aunque las dinámicas de clase preferidas por el profesorado son las de gran grupo o trabajo individual, y el alumnado se motiva y trabaja mejor en grupo pequeño o en parejas. Esta circunstancia, unida a la solidaridad y cooperación entre alumnos, podría plantear una enseñanza basada en el trabajo en equipo y que motivara al alumnado a expresarse en español, sobre todo en aulas donde no demasiados alumnos hablen la misma L1. A la hora de evaluar los progresos del alumnado, el 53% utiliza la observación directa del trabajo de aula. El 33% de profesores recurre a la corrección de ejercicios, mientras que solo el 8% de docentes afirman usar exámenes orales o escritos. El 36% de los aprendientes de EL2 tiene problemas con el manejo de los tiempos verbales, el 15% con la pronunciación, y el 13%, con el género de los sustantivos.

El 46% de profesores de EL2 para inmigrantes está de acuerdo: la poca regularidad en la asistencia a clase y las grandes diferencias de nivel dentro de la misma aula son las principales dificultades a las que se enfrentan. En las entrevistas, muchos docentes contaron que los grupos de EL2 para inmigrantes tienen un número muy reducido de alumnos regulares. La mayoría comienza a asistir

¹³ Esta tendencia se podría explicar por lo dispuesto en la ley 1/95 de la Generalitat Valenciana sobre la educación de adultos, que estipula que esta metodología debe ser la que los profesores utilicen en clase.

cuando no disponen de un empleo y deja de hacerlo en cuanto lo encuentran, para luego retornar si dejan de trabajar, y no siempre. Asimismo, al solo tener asignado un grupo de EL2, muchos CFPAs deben incluir a todos sus alumnos en él, independientemente de su nivel. Esta situación no solo supone un reto para el profesor, que debe atender niveles y necesidades distintas al mismo tiempo, sino un factor que puede desmotivar al alumnado, ya que se aburren o se frustran si ven que el que se imparte es inferior o superior al suyo y cesan de acudir a clase.

La alfabetización del alumnado inmigrante de EL2 es otro tema importante para varios docentes entrevistados, dado que el 35% del alumnado encuestado está alfabetizado en su L1 pero no en L2 y el 30% son analfabetos en su L1. Estos alumnos se enfrentan a un reto adicional, ya que deben aprender castellano y lectoescritura, lo cual choca frontalmente con la metodología basada en la lengua escrita con la que se suele enseñar idiomas. Como Lourdes Miquel señala en las *Propuestas de Alicante* (2006), los profesores “no sabemos enseñar sin recurrir a la lectura y la escritura”. Cambiar de paradigma educativo para alfabetizar a los alumnos inmigrantes supone, pues, un reto para el profesorado. Algunos docentes recurren a sistemas empleados con hablantes nativos, aunque no tienen en cuenta que estos llevan toda la vida empleando el español oral, y por lo tanto, cuentan con un punto de referencia para asimilar la lengua escrita. En cambio, el alumnado inmigrante analfabeto desconoce el vocabulario y la gramática castellanos. Así, llevan dos aprendizajes en paralelo y deben realizar un doble esfuerzo, con doble riesgo de desmotivación y abandono. En este sentido, la aportación de Villalba y Hernández (2000) identifican una de las preconcepciones más comunes sobre la alfabetización de aprendientes de EL2 inmigrantes:

“Entendemos que el aprendizaje de una nueva lengua es una actividad problemática para el aprendiz, dado que resaltamos aquello que consideramos como *carencias* (...). No asumimos (...) que el problema es más bien nuestro, en la medida en que no sabemos cómo se puede enseñar una LE sin el apoyo de la lectura y la escritura” (p.1).

Ante esta situación, Pastor Cesteros (2007) propone un “acercamiento oral a la lengua castellana totalmente distinto al método tradicional de enseñanza de idiomas”, donde la lectoescritura se incorpore “más tarde” y se plantee como un “objetivo primordial para la integración”. Esta metodología difiere de la utilizada comúnmente por los profesores de CFPAs, pero podría dar buenos resultados, ya que se asemeja a la manera en que los niños aprenden una L1: exponiéndose a la lengua oral primero y aprendiendo lectoescritura más tarde. Las *Propuestas de Alicante* (2006) aconsejan crear grupos exclusivos para alfabetización en EL2 con un enfoque constructivista y permitir a los alumnos decidir sobre los objetivos para aprender lectoescritura y el nivel que desean

alcanzar. García Flores (2012), por su parte, manifiesta que los inmigrantes que asisten a clases de alfabetización para hablantes nativos logran avanzar al mismo ritmo que sus compañeros y se integran más rápidamente, por lo que esta alternativa puede contemplarse en alumnos que ya cuentan con un nivel de español oral de A2 o superior¹⁴.

4.2.3.El componente multicultural en el aula de EL2 para inmigrantes

La dimensión intercultural e integradora de la enseñanza de EL2 en CFPAs es su columna vertebral. La legislación valenciana (Decreto 220/1999; Ley 1/95) y muchos trabajos previos (Muñoz Sedano, 1995; Pastor Cesteros, 2007; García Flores, 2012; García Mateos, 2008) colocan la interculturalidad en una posición preeminente sobre otros aspectos para abrir la puerta al aprendizaje, y por lo tanto, se procura que las destrezas lingüísticas estén al servicio de la integración social. En los cuestionarios había un par de preguntas específicas sobre su aplicación en el aula. Preferí restringir la mención a este aspecto pese a su importancia porque quería comprobar si el profesorado la mencionaba de manera espontánea. Asimismo, quise determinar la función de las diferencias culturales en el aula. ¿Los docentes ven estas divergencias como un obstáculo o como un estímulo?

Las encuestas apuntan a que la idea más común entre el profesorado de EL2 en los CFPAs es la segunda. Todos los docentes participantes afirman incorporar el componente multicultural en sus clases, variando únicamente en la manera de abordarlo. El 29% de los profesores recurre a la narración de las experiencias de los alumnos. Aunque a primera vista no lo parezca, esta estrategia es muy efectiva, ya que un gesto tan simple como prestar atención a sus relatos les hace sentirse valorados y les motiva, lo cual revierte en un mayor aprovechamiento de la clase. En otras palabras: un gesto de amabilidad pone en marcha un círculo virtuoso de aprendizaje e integración. Un participante en el debate del Centro Virtual Cervantes (2001-2019) sobre inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de EL2 lo suscribe: “El refuerzo positivo que le devolvemos al alumnado en todas las facetas, a nivel cultural, lingüístico, hacerles sentir que nos importan y nos interesan es generar un clima favorecedor del aprendizaje”¹⁵.

El 26% contrasta la cultura española y la de sus países de origen. Normalmente, estas comparaciones son parte del contenido de las actividades o de los debates de clase, aunque a veces son los propios alumnos quienes las sacan a colación. El 19% de docentes hablaron de la competencia intercultural

¹⁴ En el Anexo III del presente trabajo se listan varios materiales para la alfabetización del alumnado inmigrante de EL2 proporcionados por mi tutora para esta investigación.

¹⁵ Pino García Miranda, 26 de febrero de 2010. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>

como elemento cohesionador del grupo, y el 13% la ven como una herramienta para transmitir la importancia del respeto a las diferencias, lo que se reseñó en los trabajos de Muñoz Sedano (1995), Sánchez Salmerón (2010) y García Flores (2014).

Dentro de la multiculturalidad, las L1 del alumnado merecen una atención especial. Si bien la lengua vehicular del aula es el castellano, hay momentos en los que se recurre a la L1 u otra L2 del alumno. El 22% de los profesores la utilizan para comparar el vocabulario, y el 19%, para la traducción directa del vocabulario. El 15% de profesores permiten que los alumnos se expliquen contenidos mutuamente en su L1 si ello contribuye a comprender contenidos. Sin embargo, otro 15% evita el uso de una lengua distinta al español en el aula.

4.2.4. Materiales didácticos

Este aspecto de la enseñanza de EL2 para inmigrantes en CFPAs resulta muy interesante de analizar, ya que se observan tendencias muy diversas y algunas contradicciones a la hora de crearlo y usarlo. Por ejemplo, por un lado se aprecia mucha creatividad y ganas de experimentar, mientras que por el otro se nota poca variedad en los soportes y en el tipo de actividades ofrecidas.

En primer lugar, el 78% de profesores afirma que los materiales que usan son específicos para inmigrantes, aunque casi el 50% manifestó que faltan materiales específicos para alumnos inmigrantes. Por lo que pude observar, estos existen y son relativamente fáciles de encontrar. De hecho, en algunos centros me enseñaron los recursos que emplean, y casi todos están diseñados para alumnos inmigrantes y/o por entidades públicas. En el CFPA L'Alguer, por ejemplo, la profesora usa *Sueños de Colores*¹⁶, en Picassent recurren a materiales publicados por el CREA (Contenidos y Recursos Educativos de Andalucía)¹⁷, pese a encontrarlos escasos o llenos de actividades irrelevantes. En Nazaret, uno de los docentes utiliza *Acento Español*¹⁸ el método de alfabetización *Contrastes*, editado por el Ministerio de Cultura¹⁹. Es más: tras buscar en Internet y consultar a mi tutora, hallé 10 manuales y recursos, todos para alumnos inmigrantes²⁰. Uno de ellos es el manual *Encuentros*, el cual los profesores encuestados no conocen pese a llevar años en el mercado. Por consiguiente, se puede observar que las quejas del profesorado no parecen corresponderse con la realidad. ¿Cómo explicamos esta contradicción?

¹⁶ Enríquez Domínguez, M^a N. (2014). *Sueños de Colores. Español Como Segunda Lengua*. Valencia: Fundación Adiin.

¹⁷ Recuperados de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/index.php?espanol>

¹⁸ Puente, N. y Rojo, D. (2009). *Acento Español. Curso de Español para Extranjeros*. L'Eliana, Valencia: Acento Español.

¹⁹ Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/contrastes-metodo-de-alfabetizacion-en-espanol-como-lengua-extranjera/educacion-especial-y-compensatoria/7756>

²⁰ A título informativo, en el Anexo III del presente estudio se facilita un listado con estos materiales didácticos, así como de las páginas web del Instituto Cervantes dedicadas a la enseñanza de EL2 a inmigrantes.

Pensamos que las quejas del profesorado sobre la escasez de recursos didácticos no parten tanto de su disponibilidad, sino de la adecuación de estos manuales a sus necesidades. La profesora de L'Alguer comentó que *Sueños de Colores* es un manual desfasado, y que lo encontraba un tanto condescendiente con la realidad del inmigrante. Por ello, prefería combinar este libro con materiales de Internet o de creación propia. Muchos otros profesores con los que me entrevisté, como las de Alboraya o Chiva, también mezclan materiales de distintas procedencias, a pesar de que muchos de ellos están pensados para niveles de español elevados o para un alumnado diferente al que acude a las clases de EL2 de su escuela, y en Torrent, una profesora busca materiales de Escuela Oficial de Idiomas por considerarlos más eficaces y menos paternalistas. Sánchez Salmerón (2010) y García Flores (2014) observaron este mismo fenómeno en sus investigaciones, pues la mayoría de docentes de EL2 para inmigrantes que entrevistaron preferían mezclar recursos diferentes.

De hecho, el 18% de profesores mencionó a las fotocopias como su material preferido debido a su versatilidad, facilidad de acceso y precio asequible para el alumnado. El 14% emplea vídeos y los juegos de mesa. Sobre los juegos, desearía resaltar que en el CFPA de Picassent una alumna fabricó unas fichas de madera y unos cubiletes para usar con los tableros que trae a clase su profesora, y que tanto esta alumna como sus compañeras disfrutaban del juego sobre conjugación verbal que estaban llevando a cabo cuando visité este centro. El 11% usa libros de texto, y el 10%, materiales de creación propia. El 10% utiliza recursos de audio, aunque solo el 8% recurre a canciones, en parte por considerar que sus alumnos requieren más conocimientos de español para poder aprovecharlas mejor. Así, vemos que estos profesores hacen gala de una creatividad y un espíritu investigador dignos de elogio, y que anteponen las necesidades de su alumnado cuando elaboran sus clases. Por consiguiente, podemos afirmar que siguen la legislación a rajatabla, ya que, tal y como estipula el decreto 220/1999,

“Los centros de formación de personas adultas concretarán, completarán y desarrollarán los objetivos de los programas formativos que impartan mediante la elaboración de programaciones de su actividad docente cuyos objetivos, contenidos y metodología articularán las características del programa formativo que se desarrolla según las expectativas y necesidades de las personas adultas que lo cursen.” (Artículo 8, p. 19.251)

Aquí no se mencionan los materiales didácticos, pero se puede deducir que los objetivos, contenidos y metodología que se emplean en EL2 para inmigrantes influyen en los materiales utilizados. Por lo tanto, los docentes están adaptando los materiales de que disponen para ofrecer una enseñanza de EL2 útil y motivadora. Lo que parece suceder es que el profesorado muchas veces no sabe dónde buscar materiales y que se basan en criterios económicos o de disponibilidad para ello.

En resumidas cuentas, lo que los docentes de EL2 para inmigrantes de los CFPAs reclaman es un material más flexible y adaptable; más “listo para usar”, por decirlo de otra manera. Algunos profesores encuestados necesitan más tiempo para preparar clases, lo que puede enlazarse con su deseo de unos materiales que no requieran de tanta búsqueda o actualización.

4.2.5. Puntos fuertes y débiles, necesidades y recomendaciones

Finalmente, el cuestionario para docentes concluye con preguntas que versan sobre lo que encuentran más satisfactorio y más frustrante en su trabajo, lo más destacable de su alumnado y qué necesitan para ejercer la docencia de la forma más satisfactoria posible. El 45% de profesores encuestados coincide en que la motivación del alumnado es su aspecto más destacable, y el 21% admira su cooperación y solidaridad. El 41% piensa que lo más gratificante es verles usar cada vez mejor el español, y el 24%, que es su gratitud. En contraste, el 35% piensa que lo más desesperante es la asistencia irregular a clase, y el 11%, las dificultades de comprensión y de aprendizaje, que ralentizan el avance del curso.

Cuando se les preguntó por sus necesidades, el 32% de encuestados fue unánime: más materiales didácticos adaptados a sus necesidades, y el 16% demanda más y mejor formación del profesorado. Aparte, aparecen otras demandas, como una mayor oferta de grupos y horas lectivas, más tiempo para preparar clases y una mejor coordinación con las autoridades educativas.

La última pregunta que se incluyó en este cuestionario fue qué consejos darían a un profesor que comenzara a impartir EL2 para inmigrantes. Tres profesores recomiendan tener “paciencia” e “ilusión” y partir de las necesidades del alumnado. Otros consejos tienen que ver con la formación permanente, estar dispuestos a investigar, involucrar a los alumnos, ponerse en su piel y deshacerse de prejuicios. Toda estas respuestas hablan del peso de la empatía a la hora de enseñar español a inmigrantes, lo cual coincide con las observaciones de muchos estudios previos (Sánchez Salmerón, 2010; García Flores, 2014) y queda corroborado con la realidad del aula.

4.3. El alumnado

Los cuestionarios que realizaron los alumnos para esta investigación reflejan una realidad muy halagüeña de los cursos de EL2. Se puede apreciar que los alumnos aprenden castellano y ganan comprensión sobre la cultura española, y que además obtienen beneficios sociales y psicológicos, factores que ya se mencionaban en los estudios de Sánchez Salmerón (2010) y García Flores (2014). Lejos de desvirtuar los objetivos de los cursos de EL2 para inmigrantes, pensamos que estas ventajas suponen un acicate para practicar y escuchar el español que les rodea con oídos de aprendiz. Con esta

actitud, se motivan para seguir aprendiendo y para integrarse, dos de los objetivos de la enseñanza de EL2 que reseñaron los profesores participantes en este trabajo. Podremos apreciar esta tendencia en cuanto pasemos a analizar los resultados que vertió el alumnado en sus cuestionarios.

4.3.1. *El español y tú: experiencia en España y con el español*

En este apartado se realizó un desglose de los orígenes, niveles académicos y ocupaciones del alumnado que cursa EL2 en los CFPA de Valencia, así como sus vivencias y opiniones sobre España y la lengua castellana.

Un factor destacado es que la mayoría de alumnos no se incorpora a clases de EL2 al poco tiempo de instalarse en España, sino años después. El 62% de alumnos participantes en este estudio lleva en España entre 1 y 4 años. El 12% ha estado en nuestro país menos de un año en el momento de la encuesta, mientras que un 19% reside en España desde hace más de 8 años. Esta tendencia podría explicarse por el desconocimiento de la existencia de estas clases o haber confiado en poder aprender español por sus propios medios, pero no haber logrado los resultados que deseaban.

El 29% de alumnos encuestados estudia español para entender a la gente y comunicarse, el 22%, simplemente porque viven aquí, mientras que un 20% está aprendiendo EL2 por motivos laborales, y el gusto por el idioma y por España es la razón preferida del 16%. Como vemos, ganan los motivos prácticos a los afectivos, lo cual determina qué tipo de español se les enseña y cómo.

La mayoría de inmigrantes que desean aprender EL2 encontraron clases en un CFPA con facilidad. Un 79% así lo asegura, aunque al 14% no le fue fácil. De este grupo destacan 4 alumnos de Chestre y otros 4 de Torrent, los centros donde más se dio esta respuesta. El 49% se informa sobre estos cursos por familiares y amigos de su país de origen. Un 14% recurrió al ayuntamiento, al centro médico o a la policía de su localidad, y el 19% lo hizo por otras vías. Dentro de estas, cabe destacar los folletos repartidos por el CFPA de Nazaret en su barrio, los cuales han sido muy efectivos para dar a conocer la oferta formativa de su escuela a los vecinos inmigrantes.

El 49% de los alumnos encuestados estuvieron a gusto en su primer día de clase el 11% cuenta que la entendió con facilidad, aunque un 16% no se enteró bien de lo que se impartió ese día. Por lo general, estos estudiantes forman parte del 45% de alumnos matriculados en el nivel A1, aunque con excepciones que se comentan en las limitaciones del presente estudio.

Por último, cuando se les preguntó qué les gusta de España, el 25% responde que lo mejor son los españoles. Muchos se sienten acogidos por la población local, definiéndola como “gente abierta”, “agradable” o “cálida”. El clima y el sol son el aspecto favorito del 23%, el 9% disfruta con la

comida y el 8%, con el estilo de vida de España. El 31% de participantes no encuentra nada que le desagrade de nuestro país. En general, se aprecia que los esfuerzos integradores se han desarrollado de una manera espontánea y han dado sus frutos, lo cual resulta muy satisfactorio. En la otra cara de la moneda, el 8% de los respondientes (la mayoría de Turís, donde hay más alumnos procedentes de Europa Occidental y del Norte) encuentran que hay demasiada suciedad en las calles o contaminación. Al 7% le resultan chocantes nuestros horarios o nuestra forma de vida. Como nota curiosa, un 14% de los encuestados, todas ellas alumnas norteafricanas del CFPA de Alberic, encuentran desagradable la comida española “con jamón”, lo que se explica fácilmente por su religión. Solo el 4% considera que la discriminación es lo peor de España, lo cual refuerza la idea de que los españoles son abiertos e integradores.

Existen tantas motivaciones como personas, pero lo que los datos muestran, más allá de la voluntad de solucionar problemas prácticos, es que al alumnado inmigrante de EL2 le gusta España y desea aportar valor a nuestra sociedad. Asimismo, conviene recordar que muchos alumnos inmigrantes que estudian EL2 llevan un tiempo viviendo en España y cuentan con ciertos conocimientos que precisan pulirse, lo cual requerirá de materiales y actividades adaptados a este fin. Por lo tanto, el alumnado inmigrante precisa materiales que no sobreentiendan que desconocen por completo la cultura española.

4.3.2. Tu profesor y tú: relación con el profesorado

Comenzamos este apartado con la opinión del alumnado inmigrante de EL2 sobre sus docentes. El 36% piensa que su profesor es “simpático”. Al 17% les gusta “cómo habla con ellos”, “despacio” y de forma entendible, mientras que el 12% de alumnos consideran que su profesor explica bien. Hay un 18% de alumnos que no contestaron a esta pregunta, lo cual puede deberse a que no la entendieron o a su baja competencia en EL2 cuando contestaron la encuesta.

El 87% de los encuestados manifestaron que la lengua vehicular del aula es el español. El 11% menciona otra lengua auxiliar en la clase, lo que sucede en momentos puntuales, como cuando se explica un punto gramatical complicado o vocabulario nuevo. El 85% de los alumnos siguen las clases con facilidad, normalmente porque el profesor “habla despacio”, “explica bien”, “se identifica con los alumnos”, “es buena persona”, “tiene paciencia”, “repite mucho” o “usa otros idiomas”, entre otras razones.

Sánchez Salmerón (2010) y García Flores (2014) hablaban de la ayuda que proporcionan los profesores de EL2 de los CFPAs a sus alumnos con algunos asuntos cotidianos que no se relacionan con la enseñanza del español. Sin embargo, aunque al 90% de participantes en mi estudio le resulta

natural preguntar dudas sobre la asignatura a su profesor, solo el 40% solicita ayuda con asuntos personales, porcentaje que, pese a ser elevado, no llega al nivel de confianza que el alumnado presenta para consultar temas de clase. Esta disposición depende en gran medida del carácter de cada alumno y de su confianza hacia el docente. Los centros donde más les preguntan a los profesores sobre temas ajenos a la escuela o a la clase de EL2 son los CFPAs de Turís, Catarroja y Alberic, con 13, 12 y 11 alumnos respectivamente. El círculo social de estos alumnos se suele circunscribir a compatriotas o a otros inmigrantes, y la única persona española que conocen suele ser su profesor. La asistencia en problemas cotidianos forma parte del servicio social de los CFPAs, por lo que es entendible que el alumnado recurra a su profesor de español en estas situaciones. No obstante, se podrían introducir clases sobre el vocabulario necesario para buscar empleo, rellenar instancias o interactuar con el personal sanitario o educativo. Incluyendo estos contenidos, los CFPAs continuarían proporcionando asistencia social mientras enseñan español y fomentan la autonomía del alumnado, favorecen su integración y mejoran su percepción como hablantes de EL2.

A la hora de corregir errores en público, el 61% contestó que no les importa que el profesor lo haga, ya que “así todos pueden aprender”. El 27% no respondió o dijo que depende del ejercicio o de la situación, y solo el 12% prefiere recibir retroalimentación de forma personal. De nuevo, los diferentes talantes de cada alumno y la percepción de sí mismos parecen tener una mayor función a la hora de preferir un tipo u otro de corrección, más que la cultura de origen del alumno.

Al final de este apartado del cuestionario, se incluyó una pregunta libre con la que se ofrecía a los alumnos la oportunidad de comunicar algo a su profesor. La gran mayoría escribió mensajes de gratitud y cumplidos, aunque algunos alumnos solicitaban más grupos, más niveles y más horas de clase. Algunos estudiantes pedían a su docente que hablara más despacio, y otros, actividades específicas, como trabajo con ordenadores o juegos, aunque siempre agradeciendo y apreciando la labor del profesor. Como puede apreciarse, los alumnos encuestados se sienten cómodos con sus profesores, y la gratitud que muestran hacia su labor es bien patente. El componente humano y el objetivo de los CFPAs de constituirse en centro social y de aprendizaje serían dos de las fuentes de esta sintonía entre alumnado y personal docente, por lo que sería recomendable mantenerlas y fomentarlas en todos los aspectos de la enseñanza de EL2 a inmigrantes en estas escuelas.

4.3.3. *Tus compañeros y tú: relación con otros estudiantes*

El siguiente apartado se centra en la convivencia y las dinámicas de aula. En él, se busca corroborar o desmentir las respuestas de los profesores y saber cómo se relacionan los alumnos entre sí y cómo influye este aspecto en su aprendizaje de EL2.

El 42% de los alumnos encuestados respondieron que tenían una relación “muy buena” con sus compañeros, y el 46% la calificó como “buena”. Solo el 3% la definió como “regular”, y el 1% admitió no relacionarse con sus compañeros de clase. En cuatro de las cinco clases que visité, (las dos clases del CFPA de Picassent, la de L’Alguer y la de Nazaret) el ambiente era de estudio y cooperación entre todos los alumnos. En el aula de Sedaví, dos alumnas se ayudaban la una a la otra y hablaban con la profesora, mientras que los otros dos alumnos permanecían atentos, sentados en su silla y sin interactuar con el resto de la clase, llegando a dirigirse más a mí que a sus compañeras. Esta realidad también concuerda con la ofrecida por las respuestas a las siguientes preguntas, que tratan sobre el grado de cooperación entre alumnos. El 78% recibe ayuda de sus compañeros y el 84% ayuda a los demás, lo cual da fe de la colaboración que suele crearse en las aulas de EL2. Este apoyo suele ofrecerse reformulando lo que explica el profesor (recurso favorito del 67% de los encuestados) o traduciendo a su L1 el vocabulario que están aprendiendo (del 24%).

Cuando pregunté por lo que habían aprendido de otros estudiantes de EL2, el 27% de los participantes responde que mejoró su español, sobre todo el oral, y el 11% aprendió acerca de otras culturas. El 9% de ellos realiza mejor los ejercicios junto a sus compañeros, el 8% dominó su miedo a equivocarse y el 7% entabló amistad con otros alumnos. El 92% de los alumnos encuestados se siente a gusto en su clase de EL2. El 26% admite escuchar al profesor y ayudar a otros, el 19% afirma que hay un ambiente de estudio, el 14% menciona la calidad humana de sus compañeros y profesores (en concreto, los califican como “buena gente”) y el 13% dice que habla mucho con el resto de alumnos. Nadie contestó que no se sentía bien y el 8% no respondió nada, lo cual podría estar relacionado con su escasez de vocabulario o su temor a expresarse, aunque no tenemos forma de determinarlo. Lo que resulta relevante es que el alumnado se siente cómodo en su grupo, lo que destaca su éxito y del de sus docentes.

Así pues, podemos apreciar que el alumnado inmigrante de EL2 en CFPAs de la provincia de Valencia tiende a relacionarse con sus compañeros de forma espontánea, a buscar apoyo en ellos para aprender español y a disfrutar con el ambiente del aula. Del mismo modo, estos alumnos amplían su círculo social y encuentran en clase una vía para crecer como personas, entre otros beneficios extra. Además, muchos alumnos encuentran en el aula de EL2 un momento de asueto, lo cual es particularmente valioso en el caso de personas cuyas relaciones se circunscriben a su círculo familiar. Esta facilidad para relacionarse y ayudarse entre sí supone uno de los factores más positivos de la enseñanza de EL2 para inmigrantes en CFPAs, por lo que cabría preguntarse qué medidas se podrían implementar para mantenerla y aumentar sus efectos.

4.3.4. Las clases de español y tú: aprovechamiento y opinión sobre las clases de EL2

El apartado final de la encuesta para el alumnado se centra en los materiales didácticos, las dinámicas pedagógicas y las actividades extraacadémicas, para así determinar su utilidad para aprender EL2 y la comodidad y satisfacción de los alumnos con ellos.

Con un 32% de respuestas, las fotocopias vuelven a aparecer como el recurso didáctico más empleado para enseñar EL2 para inmigrantes en los CFPAs. Las libretas (22%) y los lápices (18%) son los siguientes materiales más utilizados. El libro de texto solo se menciona en el 16% de ocasiones, y existe un 8% de alumnos que emplea otros materiales. La mayoría de ellos se encuentran en Turís, donde se enseña EL2 con vídeos, canciones y materiales audiovisuales, con lo que este centro se desmarca de las tendencias en materiales reseñada por el profesorado. Estas elecciones de material revelan que la metodología empleada en estos cursos tiende a quedarse a medio camino entre lo convencional y lo innovador, con una variedad de recursos que trata de llegar a todo tipo de alumnado, aunque con una cierta inclinación hacia la enseñanza por escrito, más parecida a la empleada tradicionalmente en el aula de EL1.

Cuando se pregunta a los alumnos por sus actividades de clase predilectas, el 28% de los encuestados eligen las relacionadas con la expresión oral. La expresión escrita es la preferida del 17%, y el 13% prefiere los ejercicios de los métodos para aprender idiomas, mientras que el 18% se decanta por actividades con materiales audiovisuales. El 12% disfruta con los juegos de mesa, y el 7%, con las canciones en castellano. En cambio, el 25% de los respondientes no consignó ninguna actividad que no les gustara. El 36% afirma que no le convencen las actividades menos tradicionales, aunque al 12% no le gustan los ejercicios de manual, y al 4%, hablar español en clase. Estos datos reflejan dos tipos de alumnos: aquellos cuya educación reglada se basó en actividades de tipo constructivista, que se sienten cómodos con los ejercicios de los manuales; y aquellos que no tuvieron acceso a este tipo de enseñanza o lo encontraban tedioso, y que prefieren aprender EL2 mediante otras actividades.

Si preguntamos sobre su dinámica de aula preferida, el 49% prefiere trabajar “con varios compañeros”, el 15%, por parejas, y el 18%, a solas; normalmente porque su nivel o sus métodos predilectos para aprender son distintos a los de sus compañeros. Fuera del aula, el 39% habla con españoles o con familiares con buen nivel de español (normalmente, sus hijos), y el 31%, ve programas de televisión, lee prensa y escucha la radio. Estos medios son sus preferidos por su disponibilidad y porque pueden compaginarlos con otras actividades. Ya que estos materiales resultan familiares a los estudiantes, se pueden aprovechar dentro del aula. Asimismo, al tratarse de elementos ampliamente usados por la población local, pueden favorecer la integración social y suponer así un beneficio extra para el alumnado.

Para un 29% de alumnos encuestados, la dimensión lingüística que les resulta más sencilla es la lectura, y para el 26%, la comprensión oral; en otras palabras, las destrezas receptivas. Le siguen la expresión oral y la escrita, con el 18% y el 21% respectivamente. Este patrón se refleja en la dimensión lingüística que les cuesta más, ya que el 31% indica que es la expresión oral y el 29%, la expresión escrita. Solo el 19% encuentra difícil la comprensión oral, y el 12%, la lectura. Estas preferencias pueden relacionarse con el esfuerzo que les supone encontrar la palabra o la sintaxis adecuada o con el miedo a ser malinterpretados o a hacer el ridículo.

En cuanto a las actividades extraacadémicas, el 54% de alumnos encuestados ha asistido al menos a una de ellas, y el 46%, no. De los primeros, al 97% les gustan, y el 93% las encuentran útiles para practicar español. Las extraacadémicas en las que más participan son las reuniones gastronómicas y las excursiones. El 82% de los estudiantes que no participaron en ninguna actividad desearía que su escuela las organizara, sobre todo clases de conversación de EL2, cursos de pintura y baile, excursiones, visitas al cine o actividades deportivas. La fuerte demanda del alumnado y sus beneficios para la competencia comunicativa y la integración convierten a este tipo de eventos en actividades formativas que merecen fomentarse y promocionarse entre los estudiantes de EL2 de los CFPAs.

Cuando se les pregunta por la clase de EL2 perfecta, muchos alumnos afirman que ya la están recibiendo. No obstante, otros demandan más horas de clase, más conversación o una mayor oferta de niveles. El 78% admite necesitar más ayuda para aprender español; en concreto, practicar destrezas productivas (hablar y escribir), practicar con españoles o corregir los errores que cometen, demandas relacionadas con una enseñanza de EL2 de mayor calidad. Un estudiante de Nazaret pidió “que la enseñanza del español sea como la del inglés: organizada y con niveles oficiales”, la cual resulta ser la prueba que demostraría que a este tipo de enseñanza se le da la importancia que merece. En capítulos anteriores de este estudio se ha indicado que un currículum específico para el programa de EL2 para inmigrantes en CFPAs sería la pieza clave para organizarlo, por lo que sería la medida más adecuada para otorgar a este programa mayor prestigio y calidad.

5. CONCLUSIONES

En este capítulo, sintetizaremos los datos hallados en el presente estudio sobre el programa de EL2 para inmigrantes en CFPAs. Además, comentaremos cómo se manejaron las limitaciones encontradas al realizar este trabajo y ofreceremos sugerencias para futuras investigaciones sobre la enseñanza de EL2 para inmigrantes.

5.1. Síntesis de las conclusiones del presente estudio

5.1.1. Evolución de la enseñanza de EL2 a inmigrantes en CFPAs en los últimos 10 años

En vista de los datos aportados en el presente estudio, el programa de enseñanza de EL2 para inmigrantes en CFPAs en la provincia de Valencia apenas ha evolucionado desde 2010. Las leyes regionales que lo regulan datan de 1995 y 1999 y le dedican muy poca atención, falta difusión sobre la formación del profesorado y los materiales didácticos disponibles, la comunicación entre centros y profesores es irregular en el mejor de los casos y no existe un currículum mínimo que se puede aplicar a la enseñanza de EL2 a inmigrantes en estas escuelas.

Por estos motivos, modernizar la enseñanza de EL2 para inmigrantes en CFPAs es una prioridad. Esta renovación incluye homologar las programaciones, los contenidos y la metodología de aula al MCER, así como para el acceso a Escuelas Oficiales de Idiomas y la obtención de certificados oficiales. A priori, podría bastar con una disposición legal, pero consideramos que la forma de entender la enseñanza de EL2 no se cambia a golpe de decreto, sino trabajando en las concepciones del personal docente y directivo de los CFPAs y en los planteamientos de la Comisión Europea en materia de enseñanza de idiomas extranjeros. Para ello, se precisa una divulgación del contenido del MCER y propuestas para ajustar la enseñanza de EL2 en CFPAs a los objetivos propuestos desde Europa.

5.1.2. Formación del profesorado de EL2 para inmigrantes en CFPAs

En este apartado, los datos obtenidos concluyen que la formación del profesorado no cubre todas las demandas del alumnado inmigrante, y que las administraciones no informan adecuadamente sobre las actividades formativas disponibles ni fomentan el interés por ellas. Sin desmerecer la labor y experiencia de los profesores de EL2 de los CFPAs, la enseñanza de lenguas requiere metodologías y estrategias específicas que un título de Maestro de Educación Primaria no contempla. Incluso un maestro especialista en inglés o francés precisa conocer la realidad del alumnado inmigrante y estar

preparado para adaptar su saber a estilos de enseñanza y aprendizaje más efectivos para este colectivo.

Por ello, consideramos imprescindible poner en valor la formación del profesorado que imparte EL2 a inmigrantes. Dar preferencia por ley a quienes cuenten con formación en didáctica de ELE y/o pedagogía intercultural para dar clases de EL2 en CFPAs, difundir las actividades formativas existentes e incentivar al profesorado que se implica en ellas mediante beneficios en su carrera profesional, entre otras medidas, ayudaría a cambiar las ideas del profesorado sobre este tema. También se podrían establecer intercambios estables y fluidos entre docentes de los CFPAs, investigadores académicos e instituciones públicas. Las propuestas de mejora existen, pero falta un mecanismo para articularlas y lograr que estos tres colectivos derriben el muro de incomunicación y suspicacia que los separa. Lograrlo solo redundará en beneficio de todos: del profesorado, que se sentiría apreciado y motivado; de la comunidad académica, a la que se le abrirían líneas de trabajo hasta ahora poco explotadas; y de las instituciones, que legislarían basándose en la realidad de los CFPAs y en las recomendaciones de expertos en pedagogía lingüística e intercultural.

5.1.3. Las clases de EL2 para inmigrantes en CFPAs

En líneas generales, esta investigación muestra un panorama similar al que encontraron las de Sánchez Salmerón (2010) o García Flores (2009). Diez años después y en Valencia y su provincia, la integración del alumnado inmigrante sigue siendo un objetivo primordial de la enseñanza de EL2 en CFPAs. Los participantes del presente estudio se muestran satisfechos con este programa, y aunque modificarían algunos aspectos muy concretos, no lo reformarían en profundidad.

Por estas razones, pensamos que tendría más sentido fomentar aquellos aspectos de la metodología didáctica empleada en las aulas de EL2 para inmigrantes en CFPAs que funcionan, tales como la cooperación entre alumnos y la relación con el profesor y el uso de materiales basados en los contenidos y el lenguaje de los medios de comunicación. Asimismo, convendría aumentar las horas de clase, el número de grupos y los niveles ofrecidos, a la vez que se implementan mecanismos de evaluación estandarizados y en línea con el MCER o el Instituto Cervantes.

Los materiales didácticos merecen una especial atención, pues sería adecuado difundir la existencia de muchos recursos, estimular al profesorado a que participe en su elaboración, crear y publicitar la existencia de foros y plataformas de intercambio de materiales y partir de las fortalezas de nuestro alumnado inmigrante, y no de estereotipos o carencias subjetivas, a la hora de seleccionar o diseñar recursos para ellos. Este punto es especialmente importante para la alfabetización en EL2, que precisa de un paradigma donde prime la enseñanza del español oral como paso previo a la de la

lectoescritura, parta de los objetivos de cada alumno y se articule empleando un método pedagógico diferente al empleado con hablantes nativos.

5.2.Limitaciones del presente estudio

En primer lugar, comentaremos algunas circunstancias que se presentaron durante el presente estudio y pueden afectar a sus datos y conclusiones. Con ello, buscamos poner en perspectiva toda la información recibida para que resulte valiosa y no la desvirtúen factores que escapen a mi control.

El perfil de alumnado inmigrante del presente estudio coincide a grandes rasgos con el de los estudios de García Flores (2014) y Sánchez Salmerón (2010), aunque el mío incluye a un grupo procedente del Norte y Oeste de Europa residente en Turís que se desmarca del estereotipo que suele tenerse del alumnado que acude a los CFPAs para aprender español. Este grupo comenzó a acudir a clases de EL2 años después del comienzo del programa de EL2 en CFPAs, modificando el tipo de alumnado al que este centro debe atender. Este cambio supone un reflejo excelente de la variación en la población extranjera de la localidad, que ha pasado de atraer a trabajadores para el sector agrario a jubilados y pensionistas en busca de un lugar de residencia tranquilo. Se trata, pues, de una tendencia socioeconómica natural, totalmente esperable en un programa educativo que depende en gran medida de las demandas de la población para definir su oferta y la metodología educativa que utilizan.

El momento en que se completaron los cuestionarios coincidió con las vacaciones escolares de Semana Santa y Pascua, entre el 18 y el 29 de abril de 2019. A estas alturas del curso, gran parte del alumnado había dejado de asistir a clase. De hecho, la gran mayoría de docentes señalaron que los alumnos de EL2 acuden cuando se encuentran desempleados y dejan de hacerlo cuando comienzan a trabajar. Esto explica que la recogida de datos se prolongara y que el número de alumnos participantes de muchos centros sea reducido. No obstante, haber elegido este momento para realizar las encuestas permite que el alumnado haya asistido a más clases y que su comprensión del español sea mayor, con la evidente ventaja que supone a la hora de entender las preguntas. Rellenar los cuestionarios a final de curso también ayudó a descubrir las dinámicas interpersonales en el aula, puesto que a estas alturas del curso ya se han consolidado. Del mismo modo, el profesorado conoce mejor a sus alumnos en este momento del curso, con lo que puede aportar más datos y más completos sobre sus alumnos y sus procesos de aprendizaje.

Otra dificultad encontrada al recabar información del alumnado está relacionada con su competencia en EL2. Al poseer un nivel A1 o A2, una parte de los estudiantes no entendió el cuestionario, ni siquiera con mi ayuda o la de su profesor. Es más, ciertos alumnos del nivel A1 decidieron no contestar al cuestionario por no entender las preguntas. Por consiguiente, tuve que crear una versión

simplificada de su encuesta, que solo difiere de la original en la forma de contestar a las preguntas. Así pues, los resultados obtenidos con estas encuestas son homologables a los resultantes de las encuestas que elaboré en un primer momento, y aportan datos igual de válidos para nuestro estudio.

Por último, la calidad de algunos datos obtenidos supone otra limitación para el presente estudio. La gran mayoría de participantes contestaron sinceramente a mis preguntas, y mi observación confirmó las respuestas obtenidas. Sin embargo, pude observar que en ciertos centros, como el CFPA de Alberic o en Quart de Poblet, algunos alumnos copiaron el cuestionario de otros. En Carcaixent, me propusieron inventarse los datos relativos a la evolución de sus clases de EL2 porque no disponían de datos al respecto. En Torrent, obtuve respuestas crípticas y sin sentido de parte de un docente, y en el Parque del Oeste de Valencia me devolvieron encuestas incompletas y contradictorias. El caso de los alumnos se puede explicar por la competencia lingüística que manejan o su posición en la dinámica social de la clase, que motiva a algunos a dejarse arropar por un grupo o por otro alumno con una destreza comunicativa o un carisma superiores al suyo y a actuar como estos les indican, también al contestar sus encuestas. En el caso del profesorado, podría tratarse de una estrategia de defensa ante lo que interpretaron como una injerencia o un juicio a su manera de trabajar. Es comprensible que ciertos profesores deseen que el público valore su trabajo, y por lo tanto, a veces pueden ponerse a la defensiva ante desconocidos. De todas formas, estas situaciones son casos aislados, por lo que no afectan a la visión de conjunto que reflejan los datos obtenidos en este estudio.

5.3. Sugerencias para futuras líneas de investigación

Para concluir el presente trabajo, deseamos proponer algunas líneas de investigación que podrían contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza de EL2 a inmigrantes y a aprovechar su enorme potencial didáctico e integrador.

Un punto que este estudio ha dejado patente es la relevancia de la afectividad y el componente psicosocial en este programa educativo. Un buen ambiente de aula y la oportunidad de relacionarse con otros alumnos favorecen el aprendizaje de lenguas, y son vitales para la integración de los inmigrantes. A día de hoy, diversos estudios subrayan estas necesidades (García Flores, 2012, 2014; García Mateos, 2008; Pastor Cesteros, 2007) y existe consenso sobre ello entre el profesorado. Por lo tanto, sería interesante profundizar en el estudio y el fomento del componente socioafectivo en la enseñanza de EL2 para inmigrantes, así como en el desarrollo de las estrategias más efectivas para potenciarlo.

Asimismo, consideramos necesario continuar trabajando en métodos de enseñanza de EL2 basados en la dimensión oral. Tanto profesores como alumnos sienten que precisan practicar más

conversación, y otros trabajos académicos (Martín Peris, 2008; Pastor Cesteros, 2007; Manifiesto de Santander, 2004; Propuestas de Alicante, 2006; García Flores, 2012; Villalba y Hernández, 2000) recomiendan reestructurar la manera de enseñar EL2 de acuerdo con nuestros alumnos y objetivos, incluyendo en la alfabetización de inmigrantes. Los métodos empleados en los CFPAs han cosechado resultados satisfactorios entre un nutrido grupo de alumnos, y existen materiales excelentes para la alfabetización en EL2. No obstante, conviene difundir los conocimientos y recursos disponibles, especialmente los creados por el profesorado. Avanzar en las investigaciones sobre la enseñanza de EL2 oral les ayudaría enormemente, ya que crearía una base más amplia desde la que diseñar un currículum basado en esta dimensión de la lengua. De igual manera, podría reducirse la tasa de abandono y de fluctuación del alumnado si se contara con una mayor variedad de métodos educativos adaptada a sus estilos de aprendizaje y propósitos para aprender EL2, por lo que investigar en métodos predominantemente orales también supondría un gran beneficio en este sentido.

6. BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN PÉREZ, C., CALVO RODRÍGUEZ, M. (2005). *Encuentros. Español para inmigrantes* A1. Alcalá, Universidad de Alcalá. (Libro del alumno y cuaderno de ejercicios).

AA.VV. (2004). *Manifiesto de Santander. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados*. Recuperado de <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/ManifiestoSantander.pdf>

AA.VV. (2006). *Propuestas de Alicante. II Encuentro de especialistas en enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. Recuperado de <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/propuestasalicante.pdf>

AA.VV. (2008). *Conclusiones del III Encuentro de especialistas en enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/CONCLUSIONESgranada.pdf>

BALLANO, I. (coord.). (2008). *Lenguas, currículo y alumnado inmigrante: perfil y formación del profesorado. Actas de las II Jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante*. Bilbao: Deusto Publicaciones.

CONSEJO DE EUROPA, Recomendación 2019/C 189/03. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 22 de mayo de 2019. Recuperado de <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-8638-2019-INIT/es/pdf>

- DECRETO 220/1999. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana. Valencia, España, 23 de noviembre de 1999. Recuperado de <https://www.dogv.gva.es/va/eli/es-vc/d/1999/12/02/220>
- GARCÍA FLORES, C. (2012). *Retos en la enseñanza del español a inmigrantes adultos en Andalucía* (Trabajo de Fin de Máster). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php
- GARCÍA FLORES, C. (2014). Factores que actúan en la enseñanza del español a inmigrantes adultos de habla no española en la provincia de Sevilla. En *Segundas Lenguas e Inmigración*, Dossier nº 39. Recuperado de www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php
- GARCÍA MATEOS, C. (2004). *Experiencias y propuestas didácticas y metodológicas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas*. Madrid: EdiNumen.
- GARCÍA MATEOS, C. (2008). La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender. En *Didáctica del español para inmigrantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_EL2/inmigracion/didactica_inmigrantes/garcia01.htm
- GENERALITAT VALENCIANA (2018). *Graella de programes formatius- FPA 2018-2019*. Valencia: Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/165671075/Graella_GENERAL_Programes_formatius_FPA_18_19.pdf/546f2c9a-eed3-45bf-a73b-d64e59719e9d
- INSTITUTO CERVANTES (2001-2019). *Debate sobre “Inmigración e interculturalidad en la enseñanza de segundas lenguas en Europa”*. Recuperado el 4 de mayo de 2019 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/debate/default.htm
- INSTITUTO CERVANTES (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Madrid: Santillana e Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvc_ecnl.pdf
- LEY 1/1995. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana. Valencia, España, 20 de enero de 1995. Recuperado de <https://www.dogv.gva.es/va/eli/es-vc/1995/01/31/1/>
- MACKEY, A., y S. M. GASS (eds.) (2012). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. London: Blackwell.

- MARTÍN PERIS, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA (2002). *Marco común europeo de referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_EL2/marco/cvc_mer.pdf
- MUÑOZ BASOLS, J.; E. GIRONZETTI y M. LACORTE (eds.). (2019). *The Routledge handbook of Spanish Language teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York: Routledge.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1995). La educación intercultural, hoy. En *Didáctica*, 7, p. 217-240.
Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004). La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En *Actas del VI Congreso de lingüística general*, págs. 519-530. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/adquisicionaprend/laespecificidadpastor.pdf>
- PASTOR CESTEROS, S. (2007). Enseñar una segunda lengua y en una segunda lengua: hacia una nueva formación del profesorado de EL2 para inmigrantes. En *Linred*, 15/ 6/ 2007.
Recuperado de http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art7.html
- PASTOR CESTEROS, S. (2008). Publicaciones sobre segundas lenguas e inmigración en España: estado de la cuestión. En Villalba, F. y Hernández M., *Recursos para la investigación en adquisición/ aprendizaje de segundas lenguas*. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48782/1/2008_Pastor_Recursos-bibliograficos.pdf
- PASTOR CESTEROS, S. (2009). Ofertas y programas de formación del profesorado para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En I. BALLANO (ed.) (2009). *Lenguas, currículo y alumnado inmigrante: Perfil y formación del profesorado*, Bilbao: Universidad de Deusto, 87-105.
- SÁNCHEZ SALMERÓN, M.J. (2010). *La enseñanza del español a inmigrantes adultos en los centros de Alicante* (Memoria de investigación del programa de doctorado). Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0edd7dad-b470-40ac-bbec-8652db70ec2d/2010-bv-11-17sanchez-salmeron-pdf.pdf>

- VILLALBA, F., HERNÁNDEZ, M^a T. y AGUIRRE, C. (1999). *Orientaciones para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a T. (2000). ¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Carabela*, 48, 85-110.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a T. (2001). *Diseño Curricular para la Enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades de Murcia. Recuperado de <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=018200220002>
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a T. (2003). *Recursos para la enseñanza oral de español a inmigrantes no alfabetizados*. Madrid: Consejería de Educación de Madrid.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a T. (2007). La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes. En *Linred*, 15/6/2007. Recuperado de http://www.linred.es/numero5_anexo1.html

7. ANEXOS

7.1. ANEXO I: Relación de centros participantes en el presente estudio

- CFPA Municipal Mestre Rivero, de Alberic.
- CFPA Municipal de Alboraya.
- CFPA Clara Campoamor, de Aldaia.
- CFPA Municipal Escola d'Adults, de Alfafar.
- CFPA Municipal de Benetússer.
- CFPA Escola d'Adults de Carcaixent.
- CFPA Municipal Esteve Paluzié, de Catarroja.
- CFPA Municipal de Cheste.
- CFPA Escuela de Adultos de Chiva.
- CFPA Municipal de Picanya.
- CFPA de Picassent.
- CFPA Escola d'Adults de Quart de Poblet.
- CFPA Municipal Escola d'Adults de Sedaví II.
- CFPA E.C. del Alto Palancia, de Segorbe (Castellón).
- CFPA de Torrent.
- CFPA Municipal de Turís.
- CFPA Centro Social el Grao, de Valencia
- CFPA L'Alguer, de Valencia.
- CFPA la Malvarrosa, de Valencia.
- CFPA Escuela Popular de Nazaret, en Valencia.
- CFPA Parque del Oeste, de Valencia.
- CFPA Enric Valor, de Xirivella.

7.2. ANEXO II: Relación de centros contactados que no participaron en esta investigación

- CFPA Municipal de Albal.
- CFPA Municipal de Alborache
- CFPA Municipal de Albuixec.
- CFPA Municipal de Alginet.
- CFPA Municipal Enric Valor, de Alzira.
- CFPA Municipal de Benifaió.
- CFPA Municipal de Buñol.
- CFPA Municipal de Burjassot.
- CFPA Font de Sant Lluís, de Valencia.
- CFPA Menicil, de Manises
- CFPA de Mislata.
- CFPA Municipal de Paiporta.
- CFPA Serrano Morales, de Valencia.
- CFPA Municipal de Silla.
- Universidad Popular de Rovella (Valencia).
- Universidad Popular de Ruzafa (Valencia).

7.3. ANEXO III: Listado de materiales didácticos de EL2 específicos para inmigrantes

- AA.VV. (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar*. Madrid: Santilla y Cruz Roja. Disponible en: http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=33,80171&_dad=portal30&_schema=PORTAL30
- ALARCÓN PÉREZ, C., CALVO RODRÍGUEZ, M. (2005). *Encuentros. Español para inmigrantes A1*. Alcalá, Universidad de Alcalá. (Libro del alumno y cuaderno de ejercicios).
- BEDMAR, M. y EQUIPO INTEGRAL (2002). *Educación Social de inmigrantes. Fundamentación pedagógica y guía didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CASTILLO, P., MIRALLES, J., NAVARRO, M^a Y SIDERA, J. (2002). *Manual de lengua y cultura*. Madrid: Cáritas Española.
- INSTITUTO CERVANTES (2001-2019). *Debate sobre Inmigración e Interculturalidad en la Enseñanza de Segundas Lenguas en Europa*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/debate/default.htm
- INSTITUTO CERVANTES (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvc_ecnl.pdf
- INSTITUTO CERVANTES (2019). *Cuentos de Debajo de la Luna*. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/luna/default.htm>
- ÍÑIGO, S., REY, I., y EL BENAI, F. (2006). *¿Cómo se dice? Manual de español para inmigrantes. Nivel A1. Escuelas de idiomas*. Madrid. Obra Social Caja Madrid. Disponible en: www.obrasocialcajamadrid.es/Ficheros/.../OSEduca_EPIManual.PDF
- SANZ, F.I. et al. (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*. Madrid. IC/Santillana. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvc_ecnl.pdf
- SANZ, F.I. y DÍAZ, C. (2008). *Horizontes. Español nueva lengua*. Madrid. Ediciones SM-IC-Cruz Roja. *Libro del alumno / Guía didáctica / Cuaderno de actividades*
- SOLBES, P. (2006). *Trueque. Manual de español para inmigrantes*. Barcelona: Editorial Prensa Universitaria.

Materiales específicos para la alfabetización de alumnos inmigrantes de EL2

AA.VV. (2012). *Trazos. Curso de español y lectoescritura*. Madrid: Edinumen (Curso de nivel iniciación que cubre el vacío entre cursos de alfabetización y los cursos regulares de ELE).

BEDMAR MORENO, M. (2002). *Proyecto Integra* (5 volúmenes). Granada: Editorial GEU.

EQUIPO CONTRASTES (1998). *Contrastes. Método de alfabetización en español como lengua extranjera*. Salamanca. Ministerio de Educación y Cultura.

MIQUEL, L. (1998). *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*. Girona: GRAMC (Libro del alumno y del profesor).

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a T. (2003). *Recursos para la enseñanza oral de español a inmigrantes no alfabetizados*. Madrid: Consejería de Educación de Madrid.

7.4. ANEXO IV: Cuestionarios empleados en el presente estudio

7.4.1. Cuestionario para los coordinadores y equipos directivos

Estimado/a coordinador/a del área de comunicación:

Este cuestionario forma parte de un Trabajo de Fin de Máster para el programa de Enseñanza del Español y el Inglés como Lenguas Extranjeras/ Segundas Lenguas, de la Universidad de Alicante.

El objetivo de este cuestionario es recabar información acerca del funcionamiento del programa de enseñanza de español para extranjeros en los CFPA. Tanto la Universidad de Alicante como yo misma creemos que la observación directa y las entrevistas son herramientas muy valiosas para determinar la situación actual y plantear medidas de mejora, tanto para el profesorado como para el alumnado del programa de Español para Inmigrantes.

Por todo ello, apreciamos mucho y le agradecemos su participación en este cuestionario, así como el tiempo invertido en contestarlo y las respuestas completas y sinceras que usted nos proporciona.

Si tiene algún comentario o sugerencia que pueda ser útil para realizar este trabajo, no dude en consignarlas en la última pregunta de este cuestionario.

Atentamente,

Margarita Gracia Sanz

Datos generales

1. Nombre del centro:
2. ¿Desde cuándo imparten clases de español para extranjeros en su centro?
3. ¿Cómo comenzaron a impartir clases de español para extranjeros?
4. ¿Por qué decidieron impartir clases de español para inmigrantes en su CFPA?
5. ¿Qué objetivos tenían en mente cuando empezaron a ofrecer clases de Español para Inmigrantes?
6. Y hoy en día, ¿qué objetivos tienen?
7. Creen que la enseñanza de español para inmigrantes cubrió las expectativas que tenían cuando comenzaron a ofrecerla? A) Sí B) No C) Otros:
8. ¿Por qué?
9. ¿Cómo se decide qué docente va a impartir la asignatura de español para extranjeros en

cada curso escolar?

10. ¿Reciben algún tipo de ayuda (monetaria o de otro tipo) para llevar a cabo el programa de enseñanza de español a inmigrantes? A) Sí B) No C) Otros:
11. En caso afirmativo, ¿de dónde proceden estas ayudas?
 - a) De la Conselleria de Educación
 - b) Del Ministerio de Educación y Ciencia
 - c) Del alumnado en prácticas enviado por las autoridades educativas
 - d) De voluntarios
 - e) De otros centros que imparten español para extranjeros (tanto otras escuelas como ONGs, instituciones privadas, etc.)
 - f) Otros:
12. ¿Están en contacto con otros centros educativos u ONGs que ofrecen este programa de aprendizaje del español? A) Sí B) No
13. Si es así, ¿con cuáles?
14. ¿Cómo se coordinan con estos centros?
15. ¿Desearían más ayudas o de más tipos para llevar a cabo el programa de español para inmigrantes, o les parece bien las que reciben ahora mismo?
 - A) Necesitamos más ayudas
 - B) Están bien como están
 - C) Otros:
16. En el caso necesario, ¿qué tipo de ayuda desearían recibir?
17. ¿Qué papel desearía que representara su escuela en un futuro con respecto a la enseñanza del español a inmigrantes?
18. ¿Qué aspectos del programa de español para inmigrantes se beneficiarían de un cambio?
19. ¿Cuáles mantendría tal cual están?
20. ¿Y cuáles eliminaría?

El alumnado del programa de español para extranjeros de su centro

21. ¿Tienen algún tipo de estadística acerca del origen y número de alumnos inmigrantes?
 - A) Sí B) No
22. ¿Cuántos grupos de español para inmigrantes hay en su centro? ¿Y cuántos alumnos?
23. ¿Qué niveles de español como lengua extranjera se imparten en su centro?
 - a) A1
 - b) A2

- c) B1
 - d) B2
 - e) Otros:
24. ¿Qué tipo de alumnos del programa de español para extranjeros tienen en su centro?
- a) Alumnos analfabetos (no leen ni escriben, ni en su lengua materna ni en español).
 - b) Alumnos de lenguas agráficas (que solamente son orales y no disponen de un sistema de escritura).
 - c) Alumnos alfabetizados en su lengua materna, pero no en español
 - d) Alumnos que leen y escriben, tanto en español como en su lengua materna.
 - e) Otros:
25. ¿Cuál de los grupos anteriores es el que predomina?
26. ¿Qué grupo de edad predomina entre el alumnado del programa de español para extranjeros?
- a) Jóvenes (de 18 a 25 años)
 - b) De 26 a 40 años
 - c) De 41 a 60 años
 - d) Adultos mayores (más de 60 años)
27. ¿Qué género predomina entre el alumnado de este programa?
- a) Mujer
 - b) Hombre
 - c) Otros:
28. ¿Qué nivel de estudios predomina entre este tipo de alumnado?
- a) Sin estudios
 - b) Estudios primarios no terminados
 - c) Estudios primarios terminados
 - d) Estudios secundarios sin terminar
 - e) Estudios secundarios terminados
 - f) Estudios técnicos (formación profesional o equivalente)
 - g) Estudios universitarios
 - h) Otros:
29. ¿Cuál es el grado de continuidad del alumnado del programa de español para extranjeros?
- a) Total (terminan el curso todos los alumnos que lo empiezan)
 - b) Parcial (terminan el curso menos alumnos de los que empiezan)
 - c) Nula (no termina el curso ningún alumno de los que lo empiezan)

Infraestructura de su centro

30. ¿Cómo son las aulas donde se imparten las clases de español para extranjeros?
31. ¿Con qué clase de medios técnicos están dotadas estas aulas?
 - a) Pizarra de tiza o de rotuladores
 - b) Cañón proyector
 - c) Ordenador
 - d) Conexión a Internet
 - e) Biblioteca de aula
 - f) Material didáctico para el profesorado
 - g) Diccionarios
 - h) Otros:
32. ¿Disponen de materiales específicos para el aprendizaje del español como lengua extranjera en la biblioteca de su centro? A) Sí B) No C) Otros:
33. ¿Qué otros espacios del centro emplean para la enseñanza del español como lengua extranjera?

Gestión de la docencia en el programa de español como lenguas extranjeras

34. ¿Qué tipo de pruebas iniciales proporcionan al alumnado nuevo?
 - a) Examen inicial de contenidos generales de español
 - b) Entrevista personal
 - c) No se les realiza ninguna prueba inicial
 - d) Otros:
35. ¿Cuántas horas semanales de clase tienen los alumnos?
36. ¿Cuántos profesores y alumnos hay por nivel?
37. ¿Se imparte algún tipo de español con fines específicos (de negocios, conversación, para buscar trabajo, etc.), además de las clases regulares? A) Sí B) No
38. Si es así, ¿podría explicar brevemente en qué consiste?
39. ¿Existe algún tipo de plan curricular específico para la enseñanza del español como lengua extranjera en su centro? A) Sí B) No
40. Si es así, ¿quién se encarga de elaborarlo? ¿Qué criterios sigue para ello?
41. ¿Existe algún tipo de revisión de la labor de los profesores de este programa? A) Sí B) No
42. En caso afirmativo, ¿en qué consiste? ¿Quién se encarga de realizarlo?
43. ¿Se realizan actividades extraescolares donde participa el alumnado de los cursos de español para inmigrantes? A) Sí B) No C) Otro:
44. En caso afirmativo, ¿en qué consisten? ¿Qué valor añaden a las clases de español que reciben?
45. ¿Tiene alguna observación adicional que quiera añadir?

Muchas gracias por su colaboración y por su tiempo

7.4.2. Cuestionario para el profesorado

Estimado/a profesor/a de español para inmigrantes:

Este cuestionario forma parte de un Trabajo de Fin de Máster para el programa de Enseñanza del Español y el Inglés como Lenguas Extranjeras/ Segundas Lenguas, de la Universidad de Alicante.

El objetivo de este cuestionario es recabar información acerca del funcionamiento del programa de enseñanza de español para extranjeros en los CFPAs. Tanto la Universidad de Alicante como yo misma creemos que la observación directa y las entrevistas son herramientas muy valiosas para determinar la situación actual y plantear medidas de mejora, tanto para el profesorado como para el alumnado del programa de Español para Inmigrantes.

Por ello, apreciamos mucho y te agradecemos tu participación en este cuestionario, así como el tiempo invertido en contestarlo y las respuestas completas y sinceras que nos proporcionas.

Si tienes algún comentario o sugerencia que pueda ser útil para realizar este trabajo, no dudes en escribirlos en la última pregunta de este cuestionario.

Y sin más que añadir, ¡comencemos!

Atentamente,

Margarita Gracia Sanz

Información estadística

1. ¿Cuál es tu sexo?
 - a) Mujer
 - b) Hombre
 - c) Otro:
2. ¿En qué franja de edad te sitúas?
 - a) Menor de 30 años
 - b) Entre 30 y 40 años
 - c) Entre 40 y 50 años

- d) Entre 50 y 60 años
- e) Mayor de 60 años
- f) Otro:

Formación académica

3. ¿Qué tipo de formación como docente tienes?
 - a) Maestría en Educación Primaria
 - b) Maestría en Educación Primaria especializada (inglés, música, etc.)
 - c) Licenciatura universitaria más CAP o Máster en Educación
 - d) Otros:
4. ¿Qué idiomas hablas o estás aprendiendo? ¿Qué nivel posees?
 - a) Inglés- Nivel:
 - b) Francés- Nivel:
 - c) Alemán- Nivel:
 - d) Árabe- Nivel:
 - e) Italiano- Nivel:
 - f) Chino mandarín- Nivel:
 - g) Ruso- Nivel:
 - h) Valenciano- Nivel:
 - i) Otro:- Nivel:
5. ¿Has recibido algún tipo de formación específica en la enseñanza del español como lengua extranjera?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) Otro:
6. En caso afirmativo, ¿qué tipo de formación posees?
 - a) Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
 - b) Cursos sobre didáctica de lenguas extranjeras o segundas lenguas
 - c) Cursos de pedagogía intercultural
 - d) Cursos de enseñanza de Español como Lengua Extranjera general
 - e) Cursos de enseñanza de Español como Lengua Extranjera general
 - f) Otros:
7. ¿Dónde recibiste esta formación?
 - a) En la Universidad
 - b) En el CEFIRE

- c) En ONGs u organizaciones dedicadas a la atención a inmigrantes
 - d) En programas de formación del profesorado llevados a cabo por sindicatos, asociaciones, etc.
 - e) Otros:
8. Describe brevemente en qué consistió.
 9. ¿Crees que esta formación te ha resultado útil a la hora de impartir clases de español para inmigrantes? A) Sí B) No C) Tal vez D) Otro:
 10. ¿Qué elementos de tu formación docente te han sido más útiles como docente de español para inmigrantes?
 11. ¿Y cuáles echas en falta?
 12. ¿Qué tipo de formación crees que te sería más útil a día de hoy?
 13. ¿Modificarías o eliminarías algún elemento de tu formación como docente de español?
¿Cuál/es?
 14. ¿Y añadirías alguna cosa? ¿Cuál/es?

Tu práctica docente en tu centro actual

15. ¿Cuándo empezaste a trabajar en este centro?
16. ¿Qué cursos y niveles impartes en este curso escolar?
17. ¿Y en cursos anteriores? ¿Qué cursos o a qué niveles has dado clase con mayor frecuencia?
18. ¿Te coordinas con otros profesores de español, tanto de tu centro como de otros?
a) Sí b) No c) Otro:

Tus clases de español para inmigrantes

19. ¿Tienes algún tipo de programación a la que debas atenerte para dar las clases?
a) Sí b) No c) Otro:
20. En caso afirmativo, ¿quién se encarga de diseñarla?
21. ¿Qué tipo de necesidades de aprendizaje presentan tus alumnos?
22. ¿Cómo detectas estas necesidades?
a) Mediante observación directa en clase
b) Les pregunto si tienen algún problema
c) Les proporciono ejercicios específicos
d) Mediante la corrección de actividades de clase
e) Otro:

23. ¿Cuáles son los objetivos de tus clases de español para inmigrantes?
24. ¿Qué contenidos abor das en tus clases?
25. ¿Qué metodología pedagógica empleas en tus clases de español para inmigrantes?
26. ¿Qué destreza lingüística trabajas más a menudo en tus clases?
- a) Expresión oral (conversación, diálogos, etc.)
 - b) Expresión escrita (redacciones, ejercicios escritos, etc.)
 - c) Comprensión oral (audiciones, canciones, instrucciones orales, etc.)
 - d) Comprensión lectora
 - e) Otra:
27. ¿Con qué actividades las trabajas más frecuentemente?
28. ¿Qué tipo de dinámicas suelen seguir los alumnos durante la clase?
- a) Trabajo individual
 - b) Trabajo por parejas o en grupos pequeños
 - c) Trabajo en gran grupo (toda la clase responde a la vez)
 - d) Otro:
29. ¿Cómo evalúas a tus alumnos?
- a) Mediante exámenes escritos
 - b) Mediante exámenes orales
 - c) Mediante la corrección del trabajo de clase
 - d) Mediante observación directa de su desempeño en el aula
 - e) Otros:
30. ¿Qué materiales didácticos empleas en tus clases de español?
- a) Libros del alumno y/o cuaderno de ejercicios
 - b) Fotocopias proporcionadas por el profesor
 - c) Libreta y hojas de papel donde los alumnos toman apuntes
 - d) Material de audio (no incluye canciones)
 - e) Material en vídeo
 - f) Juegos de mesa
 - g) Canciones y ejercicios para trabajarlas
 - h) Material creado por mí
 - i) Otro:
31. En caso de emplear un manual, ¿cuál empleas?
32. Estos materiales, ¿están específicamente diseñados para la enseñanza del español a inmigrantes? A) Sí b) No c) Otro:

33. ¿Cómo tratas el componente multicultural en el aula?
34. ¿Qué función tiene la lengua materna de tus alumnos en el aula?
35. ¿Qué errores son los más comunes entre tus alumnos cuando emplean el español?
36. ¿Qué dificultades te encuentras más a menudo en tus clases de español?
37. ¿Cuáles dirías que son los puntos fuertes de tus alumnos del grupo de español para inmigrantes?
38. ¿Qué necesitarías para poder dar las clases de español que deseas?
39. ¿Qué es lo más gratificante de impartir clases de español para inmigrantes?
40. ¿Y lo más frustrante?
41. ¿Qué le aconsejarías a un docente que está comenzando a trabajar como profesor de español a inmigrantes?
42. ¿Tienes alguna observación o comentario adicional?

Muchas gracias por tu tiempo y tus respuestas.

7.4.3. Cuestionario para el alumnado (versión original)

CENTRO:

Nacionalidad:

Lengua materna:

Otros idiomas:

Ocupación:

Nivel de español:

EL ESPAÑOL Y TÚ

¿Cuándo empezaste a vivir en España?

¿Por qué quieres aprender español?

¿Te fue fácil encontrar clases de español?

¿Cómo te informaste de las clases de esta escuela?

¿Cómo fue tu primer día de clase?

¿Qué te gusta más de España? ¿Y qué te gusta menos?

TU PROFESOR Y TÚ

¿Qué te gusta más de tu profesor de español?

¿En qué lengua hablas con tu profesor, en español o en otra?

¿Te es fácil entender a tu profesor? ¿Por qué?

Cuando tienes dudas de clase, ¿preguntas a tu profesor?

¿Y cuando tienes problemas personales?

¿Te gusta que te corrija en público, o prefieres que te corrija hablándote solo a ti?

Si tuvieras que decirle algo a tu profesor, ¿qué le dirías?

TUS COMPAÑEROS Y TÚ

¿Qué relación tienes con tus compañeros de clase?

¿Te ayudan en clase? ¿Y tú les ayudas a ellos? ¿Cómo lo hacéis?

¿Qué has aprendido de tus compañeros?

¿Qué tipo de ambiente hay en tu clase? ¿Te gusta? ¿Por qué?

LAS CLASES DE ESPAÑOL Y TÚ

¿Qué material usas en clase: libro, libreta, lápiz, fotocopias, etc.?

¿Qué actividades te gustan más?

¿Y qué actividades te gustan menos?

¿Prefieres trabajar solo, en pareja o con varios compañeros?

¿Cómo aprendes español fuera de clase?

¿Qué es lo más sencillo del español: hablar, escuchar, leer o escribir?

¿Y lo más difícil?

¿Hacéis actividades extraescolares?

Si las hacéis: ¿te gustan? ¿Crees que te sirven para aprender?

Si no las hacéis: ¿te gustaría que hubiera? ¿Qué actividades te gustaría hacer?

¿Cómo sería para ti la clase de español perfecta?

¿Necesitas más ayuda para aprender español? ¿Qué ayuda necesitas?

¿Tienes algo que añadir?

7.4.4. Cuestionario para el alumnado (versión simplificada)

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES

CENTRO:

Nacionalidad:

Lengua materna:

Otros idiomas:

Ocupación:

Nivel de español:

EL ESPAÑOL Y TÚ

¿Desde cuándo vives en España?

¿Por qué quieres aprender español?

- a) Porque quiero trabajar
- b) Porque quiero tener la nacionalidad
- c) Porque me gusta mucho España
- d) Porque quiero entender a otras personas
- e) Por otra cosa:

¿Te fue fácil encontrar clases de español? SÍ NO

¿Cómo conociste las clases de esta escuela?

- a) Por amigos o familiares de mi país
- b) Por amigos españoles
- c) Por un asistente social
- d) Por un médico, policía, trabajador del ayuntamiento,...

e) Por otra persona:

¿Cómo fue tu primer día de clase?

- a) Me fue fácil seguir la clase y conocer a los demás alumnos.
- b) Me fue difícil al principio, pero luego me fue más fácil.
- c) Estaba contento y tenía ganas de empezar.
- d) Estaba nervioso, no sabía qué iba a pasar.
- e) No me enteré de mucho y no supe cómo hablar ni qué decir.
- f) Otra cosa:

¿Qué te gusta más de España? ¿Y qué te gusta menos?

.....

TU PROFESOR Y TÚ

¿Qué te gusta más de tu profesor de español?

- a) Cómo habla con nosotros
- b) Cómo hace las clases
- c) Los libros o ejercicios que nos trae
- d) Es simpático
- e) Otra cosa:

¿En qué lengua hablas con tu profesor?

- a) En español
- b) En mi lengua
- c) En otra lengua. ¿Cuál?

¿Te es fácil entender a tu profesor? SÍ NO

Cuando tienes dudas de clase, ¿preguntas a tu profesor? SÍ NO

¿Y cuando tienes problemas personales? SÍ NO

¿Cómo te gusta que te diga cómo hacer las cosas mejor?

- a) Delante de toda la clase.
- b) Solo a mí.
- c) De otra manera:

Si tuvieras que decirle algo a tu profesor, ¿qué le dirías?

.....

TUS COMPAÑEROS Y TÚ

¿Qué relación tienes con tus compañeros de clase?

- a) Muy buena; nos llevamos muy bien
- b) Buena; estamos a gusto
- c) No hablamos mucho
- d) No me relaciono con mis compañeros
- e) Otra cosa:

¿Te ayudan en clase? SÍ NO

¿Les ayudas tú en clase? SÍ NO

¿Qué has aprendido de tus compañeros?

- a) A hablar o escribir más
- b) A no tener miedo a hacerlo mal
- c) A hacer los ejercicios cada vez mejor
- d) A tener amigos
- e) Otra cosa:

¿Qué tipo de ambiente hay en tu clase?

- a) Escuchamos al profesor y nos ayudamos mucho
- b) Hacemos los ejercicios en silencio
- c) Hablamos mucho entre nosotros
- d) No hablamos entre nosotros
- e) Otra cosa:

LAS CLASES DE ESPAÑOL Y TÚ

¿Qué material usas en clase?

- a) Libro
- b) Libreta
- c) Fotocopias

d) Otra cosa:

¿Qué actividades te gustan más?

a) Hablar

b) Ejercicios

c) Juegos

d) Escribir

e) Canciones

f) Otra cosa:

¿Y qué actividades te gustan menos?

a) Hablar

b) Ejercicios

c) Juegos

d) Escribir

e) Canciones

f) Otra cosa:

¿Cómo te gusta más trabajar?

a) Solo

b) En pareja

c) Con varios compañeros

¿Cómo aprendes español fuera de clase?

a) Hablo con españoles

b) Voy a más clases de español

c) Veo televisión, escucho la radio, leo periódicos,...

d) Solo vengo a esta clase de español

e) Otra cosa:

¿Qué es lo más fácil del español?

a) Hablar

b) Escuchar

c) Leer

d) Escribir

¿Y lo más difícil?

- a) Hablar
- b) Escuchar
- c) Leer
- d) Escribir

¿Hacéis actividades extraescolares (excursiones, fiestas, etc.) en la escuela? SÍ NO

Si las hacéis: ¿aprendes mucho español en ellas? SÍ NO

Si no las hacéis: ¿te gustaría hacerlas? SÍ NO

¿Qué actividades te gustaría hacer?

.....

¿Cómo sería para ti la clase de español perfecta?

- a) Quiero hablar más en español
- b) Quiero leer y escribir más en español
- c) Quiero hacer juegos, canciones o cosas divertidas
- d) Quiero trabajar solo
- e) Quiero más horas de español a la semana
- f) Quiero preguntarle más cosas al profesor
- g) Otra cosa:

¿Necesitas más ayuda para aprender español? SÍ NO

¿Tienes algo que añadir?

.....